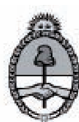
Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación

Serie
Acompañar los primeros pasos en la docencia



Alen , Beatriz
Los inicios en la profesión / Beatriz Alen y Andrés Allegroni. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009.

120 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0694-1

1. Formación Docente. I. Allegroni, Andrés II. Título
CDD 371.1

Autores: Beatriz Alen - Andrés Allegroni
Coordinación y supervisión general: Beatriz Alen
Coordinación editorial: Valeria Sardi

Diseño: Rafael Medel
Fotografía: Ramón Cavallo
Corrección de estilo: Carmen Gargiulo
Coordinación gráfica: Juan Viera

Instituto Nacional de Formación Docente
Lavalle 2540 - 3° piso (C1052AAF) - Ciudad de Buenos Aires
Teléfono: 4959-2200
www.me.gov.ar/infod - e-mail: **infod@me.gov.ar**

ISBN 978-950-00-0694-1
Queda hecho el depóstio que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina

índice

Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación

Prólogos

Palabras preliminares

El Instituto Nacional de Formación Docente tiene la responsabilidad de proponer y concertar políticas de formación docente. En tal sentido, promueve líneas de Desarrollo Profesional a través de dispositivos sistemáticos de formación continua, a partir de principios y criterios consensuados con las provincias.

En este marco concebimos al docente como protagonista de su desarrollo profesional. Ello supone el diseño de acciones que busquen impulsar procesos de pensamiento compartido y que, a la vez, incluyan el compromiso de volverlo acción en el terreno institucional. La potencialidad que encierra esta manera de pensar la formación continua es que, en el proceso, tanto docentes como formadores aprenden de la práctica conjunta.

Entre esas acciones que desdibujan las fronteras de escuelas e institutos de formación docente y que inauguran otros escenarios y otras dinámicas, se encuentra el trabajo de Acompañamiento a Docentes Noveles. Este acompañamiento encarna la perspectiva de desarrollo profesional que supera la clásica escisión entre formación continua y formación inicial, recupera la centralidad de las necesidades del sistema y, paulatinamente, promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje. En síntesis, constituye una línea de desarrollo profesional que se incorpora a las funciones del Sistema Formador a ser desplegadas por los ISFD en atención a las demandas del propio sistema educativo provincial.

Acompañar a quienes se inician en el oficio de enseñar inspira sutiles estrategias, promueve la creatividad de quienes se aventuran a tal compañía, implica de modos diversos a todos y a cada uno, y es esta singularidad la que vale la pena contar. La publicación de algunas de estas experiencias es fruto de acciones y reflexiones de equipos de formadores. Esta obra constituye, además, una invitación a crecer, comunicar y compartir tanto el saber como el sentir que stienen el esfuerzo y el compromiso con el trabajo docente.

Los relatos comprendidos en estas páginas tienen el sabor de lo local, de lo

singular en perspectiva de país. Cuentan las experiencias de caminar junto a los docentes noveles. Los análisis y reflexiones permiten compartir el movimiento de las certezas que se vuelven vacilaciones y de las ayudas que nacen a la luz de las preguntas.

Nos estamos acompañando para lanzarnos juntos al trabajo de enseñar, y contarlo es parte de seguir aprendiendo.

Andrea Molinari
Graciela Lombardi

Los inicios y los relatos

El inicio en cualquier actividad profesional tiene sus particularidades. El entusiasmo e interés que despierta el hecho de trabajar, se acompaña frecuentemente por la angustia y el desconcierto que provoca lo nuevo. Tratándose de ocupaciones como la docencia en las que están involucradas otras personas, las sensaciones de temor e inseguridad suelen aumentar.

Distintas experiencias e investigaciones han demostrado la importancia que representa sostener, acompañar, guiar, ayudar a los que se están iniciando en el oficio de enseñar. Más allá de las acciones informales que puedan producirse, y que de hecho se producen entre los colegas de las escuelas, resulta imprescindible contar con espacios sistemáticos donde sea posible reflexionar sobre lo que se hizo, compartir inquietudes con otros y encontrar respuestas. Abordar y discutir textos, intercambiar las decisiones, experimentar, probar distintas maneras de afrontar las situaciones de clases. En fin, transformar en temas de todos, los problemas que cada docente en sus inicios afronta en lo cotidiano.

En nuestro país, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se venía desarrollando, en varias provincias, el *Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles*. El mismo se identificaba por dos características principales: eran los propios formadores de los institutos de formación quienes asumían la función de acompañamiento y eran los *noveles*, los que desde su posición de trabajadores, participaban de las distintas instancias que las propias instituciones iban creando a partir de sus posibilidades y de las necesidades detectadas.

El Proyecto crecía y trascendía. Sin embargo, y más allá de ciertos espacios de encuentro e intercambio de los que participaban los formadores directamente involucrados, los que no formaban parte del proyecto no lo conocían. Es lo que suele ocurrir la mayoría de las veces con las experiencias educativas que funcionan y que no alcanzan trascendencia política y pública.

La serie que estamos presentando forma parte de una iniciativa impulsada

desde el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE/ OEI), en acuerdo con el Instituto de Formación Docente (INFD/ ME), con la finalidad de recuperar y relatar la experiencia transitada en la línea de acompañamiento, de manera de que este insumo represente una instancia reflexiva para quienes lo producen pero, además, pueda ser aprovechado para fortalecer y extender la función a otras instituciones formadoras de docentes del país.

Se trata de relatos, con la peculiaridad subjetiva, reflexiva, informativa y situacional que éstos portan, con el potencial formador/ transformador que les otorga su variedad de matices y su densidad.

Cabe mencionar que como parte de la iniciativa de cooperación mencionada, se han realizado otras acciones tendientes al fortalecimiento del proyecto en marcha: compra de material bibliográfico, optimización de los espacios virtuales de formación e intercambio para los formadores que acompañan (bancos de recursos, foros, seminarios). Asimismo, se fue recopilando información acerca de los recorridos laborales de los docentes que se inician y de sus percepciones y opiniones (como docentes en ejercicio) acerca de la formación profesional que han recibido.

El oficio de enseñar tiene sus “gajes” particulares. Se trata de privilegiar los inicios de la profesión, mediante acciones formativas específicas para que, más allá de sus preocupaciones y dificultades iniciales, los nuevos docentes puedan ir construyendo la percepción de que están siendo acompañados y van siendo capaces de afrontar los desafíos que presenta para todos enseñar y enseñar hoy.

Dra. Andrea Alliaud
Coordinadora del Área de Formación Docente
IDIE/ OEI, Argentina

Presentación

Presentación

Con este volumen iniciamos la serie de publicaciones **Acompañar los primeros pasos en la docencia**. La Serie contiene otros cinco volúmenes escritos por formadores de San Luis, Tucumán, Córdoba, La Rioja y Mendoza, algunas de las provincias que implementan la línea de desarrollo profesional de acompañamiento a maestros y profesores en su primer puesto de trabajo docente.

A tres años del nacimiento de lo que fuera el “Proyecto Piloto de acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral”, tuvimos la oportunidad de concretar un anhelo que nos acompañó desde un principio: hacer pública la experiencia, comunicar lo construido y lo pendiente para promover análisis, debates y nuevas prácticas de formación.

Desde el comienzo documentamos nuestros pasos. Los llamados textos de la práctica se produjeron de manera sostenida, esperando la oportunidad de reorganizarse en páginas que hicieran disponibles nuestras vicisitudes y hallazgos. Informes, diarios de campo, cartas, correos electrónicos, grabaciones de audio, se iban sumando con la intención de acumular las producciones de los equipos de trabajo para construir saber pedagógico allí donde se produce la experiencia. Ahora, con el apoyo del IDIE/OEI podemos otorgar un nuevo valor a esos textos y al proceso de escritura de la práctica.

Estas páginas tienen como propósito presentar los aspectos que fueron cobrando mayor significatividad en el breve recorrido transitado por un grupo de ISFD de distintas provincias en una nueva práctica de desarrollo profesional: acompañar a maestros y maestras, profesoras y profesores, en la etapa inicial de su experiencia laboral docente.

Partimos de una lectura minuciosa de la información contenida en los escritos de formadores y docentes noveles, lectura que nos permitió identificar algunas particularidades de la iniciación en la docencia en diversas realidades de nuestro país. Ha sido ésta una nueva oportunidad para reafirmar la importancia

de los textos de la práctica. Estos escritos nos han proporcionado una rica fuente de consulta, pero su valor fundamental reside en los análisis que promueven y en el bagaje práctico y conceptual que ofrecen.

Otros textos inspiran estas páginas: bibliografía especializada, conferencias dictadas por los especialistas que nos acompañaron en los seminarios y talleres realizados para el propio desarrollo profesional de los formadores, y documentos oficiales producidos desde el año 2005.

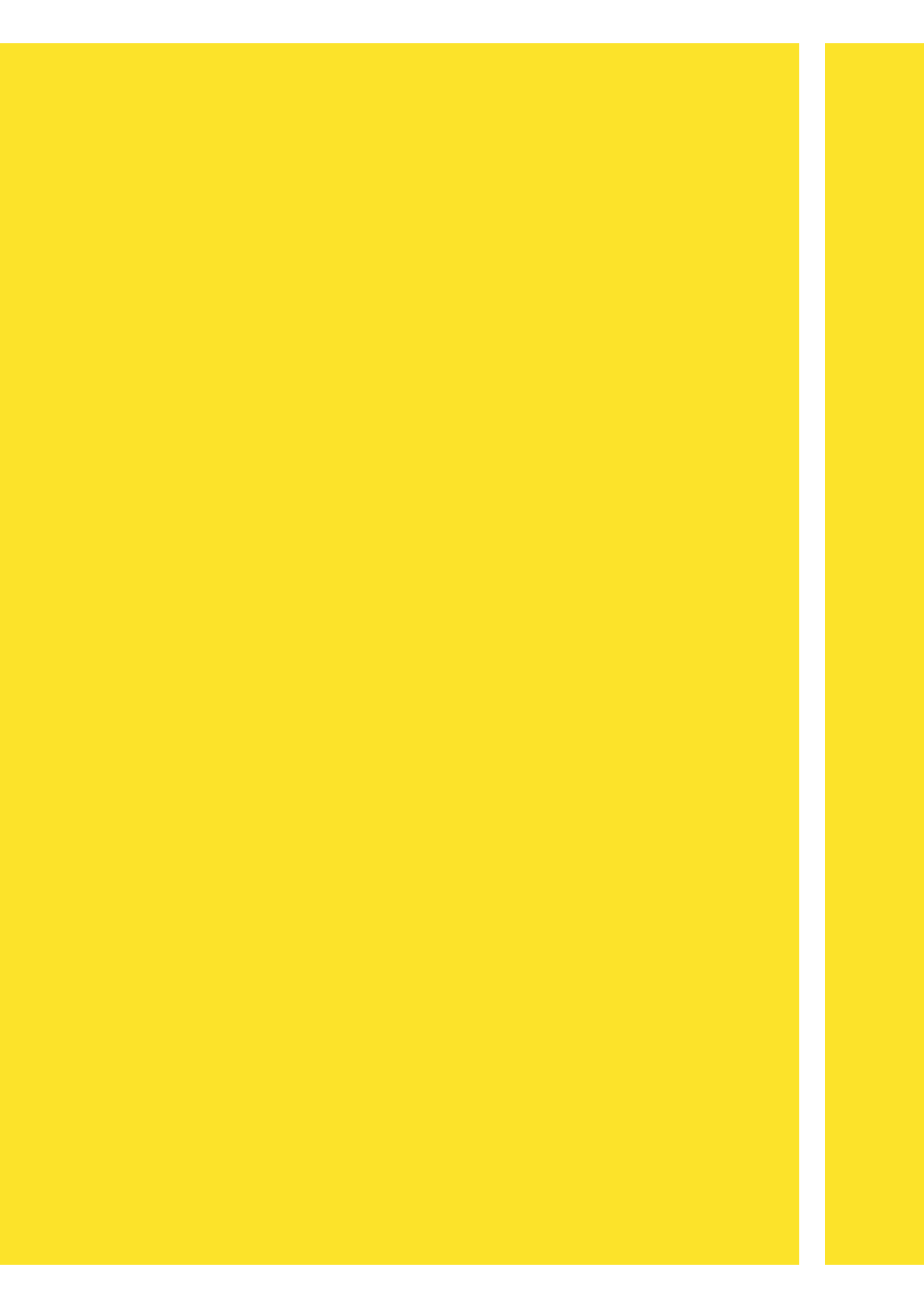
En el **Capítulo 1** nos proponemos desarrollar algunos aspectos de la Experiencia Piloto con la que iniciamos el trabajo de acompañamiento, sus etapas y el proceso por el cual se transforma en política de desarrollo profesional del sistema formador de la Argentina.

En el **Capítulo 2**, **"Los dispositivos de acompañamiento"**, nos ocupamos de los fundamentos conceptuales y de las principales modalidades de trabajo con que se implementa el acompañamiento en cada una de las instancias institucionales involucradas: el Instituto Nacional de Formación Docente, las Direcciones de Educación Superior de las Provincias, los Institutos Superiores de Formación Docente y la escuelas donde maestros y profesores acceden a su primera inserción profesional. Todo el texto se entreteje con los aportes de nuestros colegas de Créteil, que con generosidad y sencillez nos acompañaron en nuestro propio proceso de principiantes.

El **Capítulo 3 "Los inicios de una profesión: lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo"**, está dedicado a analizar los aspectos más característicos de los primeros pasos en la profesión a partir de los relatos de docentes de las provincias de Misiones y Neuquén. Aunque geográficamente distantes, ambas provincias comparten situaciones muy desafiantes para los docentes noveles al igual que para los más experimentados: predominio de escuelas rurales con grados

agrupados, multilingüismo, gran diversidad cultural por la presencia de alumnos descendientes de los pueblos originarios y de la inmigración europea.

Por último, en el **Capítulo 4 "Hacia la construcción de la identidad profesional docente"** abordamos los sentidos de las narrativas en los inicios de un importante proceso: la construcción de la identidad docente. Recuperaremos allí reflexiones de algunos docentes noveles de las provincias de Misiones y Neuquén y sumaremos testimonios de Salta, Santa Fe y La Rioja.





El acompañamiento a los docentes principiantes, de proyecto piloto a política de desarrollo profesional

La función de acompañamiento inaugura prácticas, aporta a la formación inicial las vicisitudes cotidianas del trabajo docente y, fundamentalmente, permite construir conocimiento sobre una realidad escasamente advertida, la del maestro o profesor que ejerce por primera vez la profesión.

La institución que dirijo tiene aproximadamente 1400 alumnos que pasan todos los días, en dos turnos: mañana y tarde, más un programa que a nosotros nos ha dado muchísimas satisfacciones, el programa "Todos a estudiar" que recupera chicos que están fuera del sistema formal. Con ellos se trabaja en el turno vespertino. Entonces es una institución de mucho trajín en la tarea pedagógica y cuando nos propusieron este programa de acompañamiento nos dimos cuenta que nos permitía repensar la práctica de los docentes recién ingresados. Fue para nosotros algo muy importante porque nunca lo habíamos pensado. Nos da la posibilidad de empezar a ver qué pasa hacia adentro de la institución... (Alberto García. Director de escuela secundaria. Provincia de San Luis. Testimonio oral).

Nuestra experiencia es muy joven. La llevamos a cabo entre el Instituto Nacional de Formación Docente, las Direcciones de Educación Superior de distintas Provincias argentinas y los Institutos Superiores de Formación Docente por ellas designados para explorar y concretar esta nueva función del sistema formador. A la fecha, estas instituciones representan el 12% del total de los profesorados de gestión oficial del país.

Desde los inicios nos organizamos para trabajar en red y esto derivó en una opción metodológica valiosa que nos permite contribuir al mutuo desarrollo profesional y optimizar el quehacer de cada sector. El Ministerio Nacional, a través del INFD, organiza instancias de trabajo con las autoridades provinciales dirigidas a los formadores que implementan las acciones de acompañamiento; las provincias elaboran un proyecto jurisdiccional de acompañamiento y seleccionan a los Institutos que lo llevarán a cabo; los ISFD ofrecen este dispositivo a sus propios egresados y a los directivos de las escuelas de su entorno, y concretan el acompañamiento en terreno.

El trayecto recorrido

En agosto de 2005, cuando aún no se habían producido en la formación docente los cambios derivados de la Ley de Educación Nacional, se inicia desde el Ministerio de Educación un proceso de búsquedas para desarrollar acciones tendientes a apoyar a los maestros y profesores en la etapa de ingreso a la docencia. Nace así el **Proyecto piloto de acompañamiento de los ISFD a docentes noveles en su primera inserción en el puesto de trabajo**, que se llevó a cabo entre octubre de 2005 y abril de 2007. En el documento base del Proyecto Piloto caracterizábamos esta búsqueda desde la necesidad de *"avanzar práctica y conceptualmente en el tránsito entre la formación inicial y el desempeño de los maestros y profesores en sus primeras inserciones laborales"*.

A poco de andar, este modo de pensar la nueva función de las instituciones formadoras haciendo foco en la formación inicial y problematizando desde allí las condiciones con que los graduados acceden al primer puesto de trabajo, fue cobrando nuevas perspectivas. Como efecto de la sistematización de las primeras prácticas de acompañamiento, nuestro eje de análisis se fue desplazando hacia la escuela como lugar de trabajo docente y como ámbito institucional donde se despliegan "mecanismos de formación cotidiana" (Rockwell 1995). Por otra parte, resultaba por demás evidente que el trabajo de acompañar a los maestros y profesores principiantes constituía una importante oportunidad para nutrir la formación inicial a partir de una comprensión más acabada de los sistemas educativos locales, del cotidiano escolar, del día a día del aula.

La preocupación porque las primeras experiencias de los jóvenes docentes tuvieran un valor profesionalizante, se sumaba a otra inquietud prioritaria: el mejoramiento de la situación educativa de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad social y educativa, niños y adolescentes que concurren a las escuelas donde con mayor frecuencia maestros y profesores acceden a su primer cargo. Se

trataba de un interés compartido entre el Ministerio Nacional, los Ministerios Provinciales, y las instituciones formadoras.

Para abordar la problemática del docente novel y de las políticas de inserción en la docencia, contábamos con aportes de la investigación, como los de Carlos Marcelo García, con los que coincidíamos plenamente:

> *"(...) Forma parte de la ética profesional ir respondiendo a las demandas sociales con mejores medios y técnicas, con mayores dosis de autoformación y desarrollo profesional. Y si esa actitud no se aprende desde el principio, seguramente los alumnos serán los principales perjudicados al no recibir la mejor enseñanza de los mejores profesores. (…) Por ello, atender la formación de los profesores principiantes no sólo es una demanda profesional, sino también una exigencia de justicia social. (Marcelo García 1999)*

Encontrábamos, en cambio, cierta dificultad para ubicar experiencias efectivamente desarrolladas a nivel de los sistemas educativos.

En esta búsqueda aparece la experiencia francesa, de carácter piloto pero de cobertura nacional, y dentro de ella, el grupo de profesores del IUFM de Créteil, integrado por Patrick Rayou, Dominique Gelin, Martine Kherroubie y Claude Leclerc, que habían sistematizado su trabajo en informes y programas de investigación y consolidado los dispositivos de acompañamiento a través de evaluaciones y ajustes periódicos. A partir de allí se elaboró un proyecto especial dentro del Programa de Cooperación Educativa Francia-Argentina 2005/2006 con el objetivo central de diseñar acciones de acompañamiento a los primeros desempeños docentes.

El 22 de agosto de 2005 comenzamos nuestro trabajo con Patrick Rayou. Analizamos las grandes diferencias existentes entre Francia y Argentina en lo que

hace a las estructuras de sus sistemas educativos (centralizada y descentralizada, respectivamente) los niveles que los conforman, las formas de gobierno escolar, las características y alcances de la formación docente de grado y las condiciones de incorporación de maestros y profesores al primer puesto de trabajo. Las realidades de ambos países diferían en mucho pero se asemejaban fundamentalmente en un aspecto: la iniciación de los nuevos docentes se produce en escenarios que viven como difíciles y en un tiempo de transición en el que "*constatan que su nuevo status, por el que obtienen un lugar en el sistema escolar, no les implica acceder a las claves de su profesión*[1]". (Gelin, Rayou, Ria 2007).

El dispositivo de acompañamiento que venían implementando los colegas franceses en el marco de las políticas nacionales, era valioso para ser estudiado a fin de intentar unos primeros pasos en nuestro país. En efecto, sus objetivos resultaban pertinentes para direccionar nuestro proyecto:

- *Favorecer la integración en la comunidad escolar y su entorno.*
- *Mejorar la acción pedagógica asumiendo la diversidad que presentan los alumnos reales.*
- *Reconocer las preocupaciones más frecuentes de los profesores debutantes (aprender a adaptar sus saberes disciplinares a las realidades del terreno, a gestionar las clases, a analizar la propia actividad de aula, a identificar las características de su entorno) y las exigencias vinculadas con las transformaciones de los programas y las estructuras.*
- *Desarrollar la capacidad para analizar su propia práctica (toma de distancia reflexiva).*

1. Traducción de la autora

- *Consolidar su ética profesional a partir de una mejor comprensión del sentido y de los desafíos de su acción en el marco del servicio público de educación. (Gelin, Kherroubi, Rayou documento institucional del IUFM de Créteil).*

.

De igual manera evaluamos la alta productividad que, para iniciar la experiencia en Argentina, contenían los principales lineamientos conceptuales del dispositivo que los colegas francés denominaron "entrée dans le métier". Así lo expresaba Martine Kherroubi en la presentación que nos ofreció en Villa Mercedes en octubre de 2005.

El dispositivo:

- se inscribe en una lógica de ruptura con la formación inicial (no es un año más de formación). No se trata de ignorar los aportes de esta formación, sino de articularlos con la experiencia de aula (relación teoría – práctica).
- Se apoya en las necesidades sentidas por los interesados y en el contexto singular del establecimiento en el que se comienza a ejercer la docencia.
- Contribuye al afianzamiento de competencias profesionales en todas sus dimensiones y, de manera particular, a la capacidad de trabajar en equipo.
- Se lleva a cabo en vinculación con la escuela y moviliza los recursos cercanos a ella.
- Prevé modalidades diversificadas que resultan favorables para la definición de recorridos individuales de formación.
- En todos los casos, los temas y los objetos de conocimiento apelan a la experiencia en curso de los docentes participantes (ya sea su trabajo de clase o su trabajo en equipo) para responder a las preocupaciones más frecuentes de los docentes noveles tales como:

– Identificar y comprender las características, las necesidades y las conductas de los alumnos y las propias del establecimiento escolar para poder inscribir sus acciones en la realidad del contexto de ejercicio de la docencia y del proyecto de la escuela

– Aprender a analizar la actividad de la clase -tener en cuenta los niveles, las diferencias- para gestionarla mejor; adaptar los conocimientos disciplinares y construir estrategias para que los alumnos aprendan.

– Saber actuar frente a conductas o a comportamientos que transgreden las reglas de una vida colectiva en el ámbito escolar para ser capaz de prevenirlos, solos o con otros colegas.

– Trabajar en equipo (disciplinar o pluridisciplinar) para contribuir a la elaboración, organización y seguimiento de las actividades propuestas a los alumnos.

Se determinó, entonces, invitar a las Direcciones de Educación Superior de las Provincias de **Nuevo Cuyo** a participar de la formulación y puesta en marcha del **Proyecto Piloto**. Uno de los acuerdos iniciales fue comenzar con un número acotado de Institutos Superiores de Formación Docente.

La Provincia de Mendoza produjo algunos lineamientos que fue profundizando en los meses posteriores mientras definía aspectos operativos en la etapa del prediseño. Enmarcó el Proyecto Piloto en un proceso de investigación acción, seleccionó ISFD de las cuatro zonas educativas de la Provincia, estableció un funcionamiento en redes y seleccionó escuelas de diferentes niveles y modalidades.

Por su parte, La Rioja analizó la situación de ingreso a la docencia de los egresados de su sistema formador y comenzó a implementar el acompañamiento después de evaluar su desarrollo en las provincias cuyanas que lo llevaron a terreno desde el primer momento.

San Luis decidió desde el comienzo la participación en el proyecto de los dos ISFD de la provincia, definiendo ejes tales como:

- incorporar dispositivos del acompañamiento, como el de memoria profesional, a la formación inicial,
- llevar a cabo el acompañamiento a los grupos de noveles durante un ciclo lectivo completo,
- ofrecer esta instancia de trabajo a todos los docentes principiantes de las escuelas medias y primarias participantes del Programa Nacional de Mejoramiento del Sistema Educativo y del Programa Integral para la Igualdad Educativa,
- protocolizar todo el proceso a través de resoluciones de diferentes niveles de gobierno educativo.

En cuanto a la provincia de San Juan, mantuvo un vivo interés por incluirse en el proyecto, participó en todos los seminarios realizados en la primera etapa y comenzó el trabajo en terreno algo más tarde, capitalizando los aportes de sus vecinas provincias.

Las dos primeras etapas del Proyecto Piloto se cumplieron dentro de los tiempos previstos. La primera (agosto/diciembre de 2005) se destinó al diseño y puesta en marcha de las primeras acciones diagnósticas. La segunda (febrero/octubre 2006) tuvo como tareas centrales el diseño definitivo del Proyecto, la implementación y documentación de las acciones y la evaluación de la totalidad de los componentes a fin de determinar la ampliación del universo.

Solo la tercera etapa (febrero del año 2007), que se había pensado para la extensión de la experiencia a partir de la inclusión de otras provincias, sufrió una demora hasta el mes de abril debido a un particular hito político educativo: la promulgación de la Ley de Educación Nacional y la creación -en cumplimiento del artículo 76 de esta ley- del Instituto Nacional de Formación Docente.

Para avanzar en el intento de historizar esta línea de desarrollo profesional docente, es necesario que nos detengamos en algunas implicancias de dicha creación.

El artículo 77 de la Ley de Educación Nacional asigna al Instituto Nacional de Formación Docente, entre otras funciones, el fortalecimiento de las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo. Esto incrementa la importancia del acompañamiento a los docentes principiantes pues el beneficiario privilegiado de este trabajo es el sistema educativo local, al que la institución formadora aporta innovación y apoyo.

Por otra parte, en el documento **Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina** (Anexo I. Resolución 30/07 CFE. ME) de noviembre de 2007, se señala que "*tendrá sentido sostener políticas que promuevan la ampliación de funciones en la medida en que esta ampliación deje de considerarse un requisito que todas las instituciones formadoras deben cumplir de la misma manera, para constituirse en una vía a través de la cual los institutos pueden contribuir a cubrir las necesidades (cada vez más diversificadas y complejas) de la formación continua de maestros y profesores.*"

Cada una de estas definiciones de políticas de formación fortalecieron nuestras concepciones iniciales.

Desde abril de 2007 el **acompañamiento a los noveles** forma parte de las líneas constitutivas de las políticas de desarrollo profesional docente. En una primera etapa, las provincias interesadas en explorar esta nueva función, seleccionan las instituciones formadoras ubicadas en zonas donde se registra gran movilidad de docentes y mucha presencia de maestros y profesores principiantes.

Por su parte, los ISFD seleccionados para implementar los dispositivos de acompañamiento (que analizaremos más adelante), conforman un equipo institucional integrado por algún directivo del establecimiento y formadores del campo de la práctica, de las didácticas específicas y de las disciplinas pedagógicas.

El equipo de acompañamiento comienza el proyecto con un relevamiento diagnóstico en las escuelas de su entorno. Esta tarea, además de producir información relevante, les permite construir un vínculo de colaboración y confianza mutua con los directivos y los equipos docentes de esas escuelas, necesario para concretar los dispositivos.

Dijo al respecto un director de escuela que participó en el primer año de la experiencia:

> *"Mi formación original no tuvo esto. Me he ido haciendo de a poco, el sistema me ha dado mucho tiempo, he tenido muchos premios, pero en realidad estas oportunidades como las de hoy, yo tampoco las he visto antes. Indudablemente la estrategia planteada para llevarlo a cabo, donde invitan a participar a los propios directivos, me parece de un destacable acierto por cuanto favorece instancias de acercamiento con los mismos docentes noveles, intercambio con otros directivos, espacios de reflexión a partir de concretas interrelaciones, oportunidad de aprender e incluso de promocionar las instituciones representadas a través de una necesaria apertura en consideración de los colegas y protagonistas de este sistema de acompañamiento que nos nuclea, nos convoca. También decimos que nos vemos favorecidos por cuanto contamos con una alternativa de*

efectivo apoyo a nuestros docentes ingresantes, con los recursos tan obviamente necesarios para la práctica docente como imposible de resolver en el ámbito específico de la escuela o colegio".(Profesor Mario Gómez. Provincia de San Luis. Testimonio oral).

El hecho de que, a escasos dos años de la culminación del proyecto piloto, el acompañamiento a los maestros y profesores principiantes se transformara en una política nacional, no implicó que dejara de tener carácter exploratorio. No sólo porque se multiplicaron las provincias que comienzan a hacer sus experiencias sino también porque se han multiplicado las preguntas y las búsquedas.

¿Cómo se pasa de un proyecto experimental a una línea de acción nacional de desarrollo profesional docente? ¿Cómo se van creando prácticas necesarias para dar identidad a esta nueva función del sistema formador? ¿Cómo lograrán los ISFD que esta innovación se inserte en el conjunto de la dinámica institucional evitando que se transforme en una tarea de un grupo aislado? ¿Qué debería aportar el acompañamiento -en términos de metas a corto y mediano plazo- al mejoramiento del sistema educativo? ¿Cómo deberían ir transformándose los marcos normativos del conjunto del sistema para instalar esta función y esta forma de inserción de los nuevos docentes en las instituciones educativas de todos los niveles? ¿Qué debería preverse para el desarrollo profesional de los formadores en función de las necesidades de sus prácticas de acompañamiento y de gestión inter e intrainstitucional? Muchas de estas preguntas fueron y continúan siendo motivo de seminarios, talleres y foros virtuales.

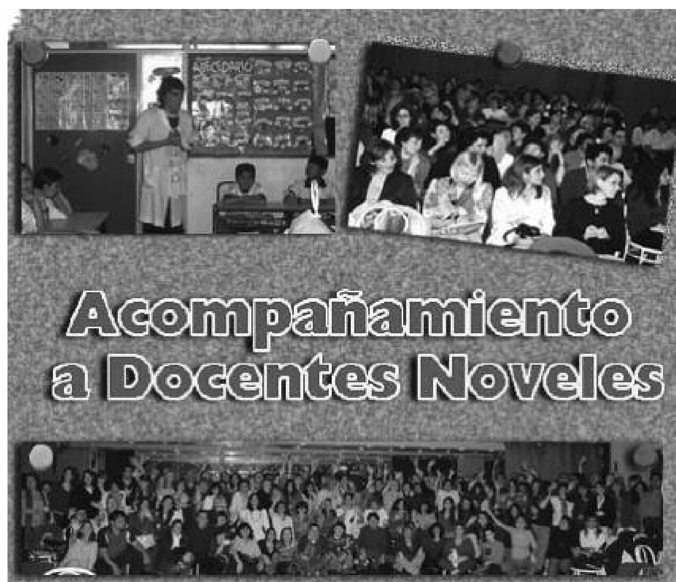
El acompañamiento a los noveles en tanto política de formación docente requiere ser profundizado práctica y conceptualmente. El funcionamiento en red, la documentación y sistematización de las experiencias, el desarrollo profesional de todos nos permite avanzar en esa dirección.

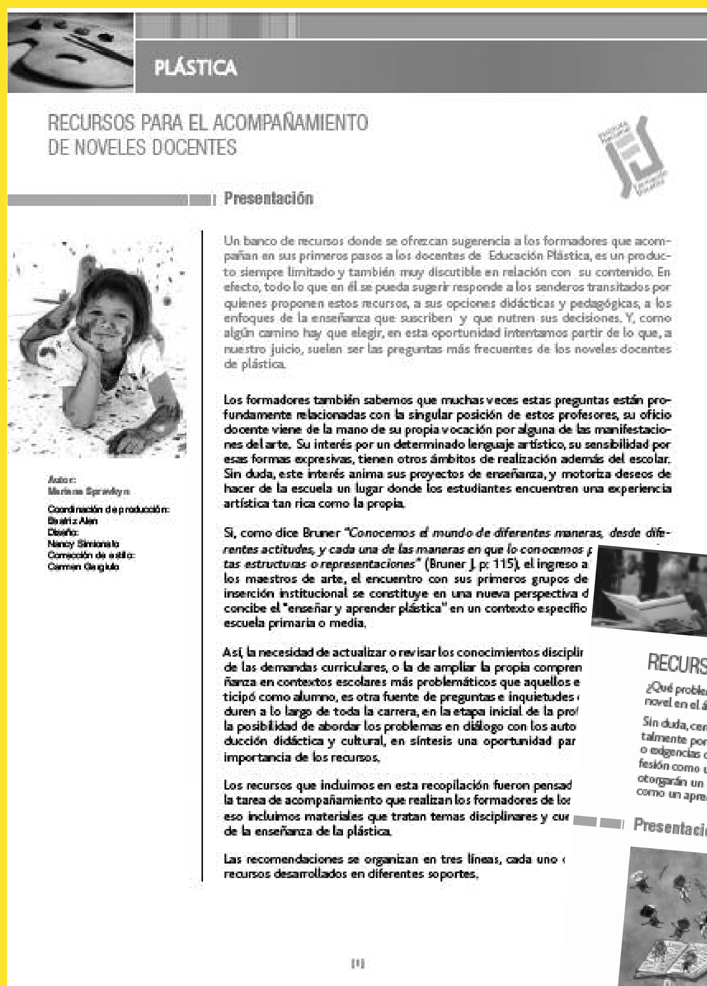
En la actual etapa el Aula Virtual "Acompañamiento a Docentes Noveles" resulta una herramienta muy productiva pues, al ampliarse en número de provincias y de ISFD, no es posible mantener el "cara a cara" con que trabajamos en los comienzos.

A través del Aula Virtual se dan a conocer las producciones de las provincias, se recomiendan recursos destinados a formadores y docentes, se realizan seminarios y foros coordinados por especialistas en los que participan los formadores a cargo del acompañamiento.

La plataforma del Instituto Nacional de Formación Docente permite que las instituciones formadoras tengan sus propias aulas de acompañamiento para lo cual se les ha brindado una capacitación específica.

Contamos, por el apoyo recibido del IDIE/OEI, con una biblioteca que contiene material de actualización didáctico disciplinar, de formación y desarrollo profesional docente y de las temáticas sociopedagógicas de interés para el trabajo con los maestros y profesores principiantes.





PLÁSTICA

RECURSOS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO
DE NOVELES DOCENTES

Presentación



Autor:
Mariana Spravkyn

Coordinación de producción:
Beatriz Alen
Diseño:
Nancy Simionato
Corrección de estilo:
Carmen Gargiulo

Un banco de recursos donde se ofrezcan sugerencia a los formadores que acompañan en sus primeros pasos a los docentes de Educación Plástica, es un producto siempre limitado y también muy discutible en relación con su contenido. En efecto, todo lo que en él se pueda sugerir responde a los senderos transitados por quienes proponen estos recursos, a sus opciones didácticas y pedagógicas, a los enfoques de la enseñanza que suscriben y que nutren sus decisiones. Y, como algún camino hay que elegir, en esta oportunidad intentamos partir de lo que, a nuestro juicio, suelen ser las preguntas más frecuentes de los noveles docentes de plástica.

Los formadores también sabemos que muchas veces estas preguntas están profundamente relacionadas con la singular posición de estos profesores, su oficio docente viene de la mano de su propia vocación por alguna de las manifestaciones del arte. Su interés por un determinado lenguaje artístico, su sensibilidad por esas formas expresivas, tienen otros ámbitos de realización además del escolar. Sin duda, este interés anima sus proyectos de enseñanza, y motoriza deseos de hacer de la escuela un lugar donde los estudiantes encuentren una experiencia artística tan rica como la propia.

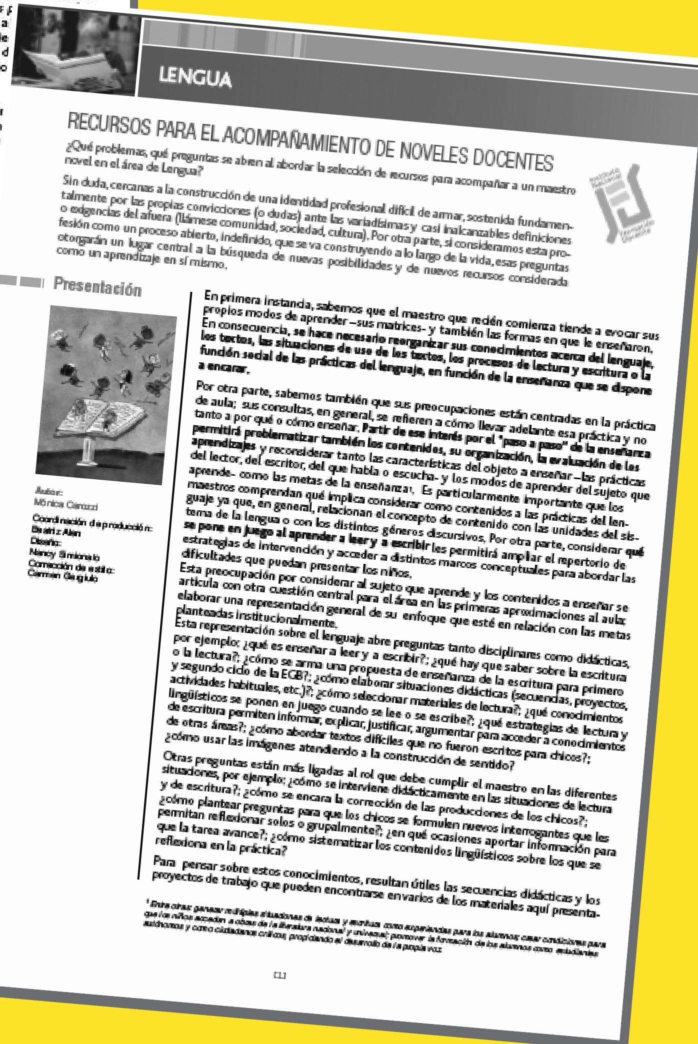
Si, como dice Bruner *"Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos p[...] tas estructuras o representaciones"* (Bruner J. p: 115), el ingreso a[...] los maestros de arte, el encuentro con sus primeros grupos de[...] inserción institucional se constituye en una nueva perspectiva d[...] concibe el "enseñar y aprender plástica" en un contexto específic[o...] escuela primaria o media.

Así, la necesidad de actualizar o revisar los conocimientos disciplin[...] de las demandas curriculares, o la de ampliar la propia compren[...] ñanza en contextos escolares más problemáticos que aquellos e[...] ticipó como alumno, es otra fuente de preguntas e inquietudes [...] duren a lo largo de toda la carrera, en la etapa inicial de la pro[...] la posibilidad de abordar los problemas en diálogo con los auto[...] ducción didáctica y cultural, en síntesis una oportunidad par[...] importancia de los recursos.

Los recursos que incluimos en esta recopilación fueron pensad[...] la tarea de acompañamiento que realizan los formadores de lo[...] eso incluimos materiales que tratan temas disciplinares y cu[...] de la enseñanza de la plástica.

Las recomendaciones se organizan en tres líneas, cada uno [...] recursos desarrollados en diferentes soportes.

[1]



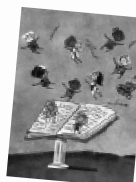
LENGUA

RECURSOS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE NOVELES DOCENTES

¿Qué problemas, qué preguntas se abren al abordar la selección de recursos para acompañar a un maestro novel en el área de Lengua?

Sin duda, cercanas a la construcción de una identidad profesional difícil de armar, sostenida fundamentalmente por las propias convicciones (o dudas) ante las variadísimas y casi inalcanzables definiciones o exigencias del afuera (llámese comunidad, sociedad, cultura). Por otra parte, si consideramos esta profesión como un proceso abierto, indefinido, que se va construyendo a lo largo de la vida, esas preguntas otorgarán un lugar central a la búsqueda de nuevas posibilidades y de nuevos recursos considerada como un aprendizaje en sí mismo.

Presentación



Autor:
Mónica Carozzi

Coordinación de producción:
Beatriz Alen
Diseño:
Nancy Simionato
Corrección de estilo:
Carmen Gargiulo

En primera instancia, sabemos que el maestro que recién comienza tiende a evocar sus propios modos de aprender –sus matrices- y también las formas en que le enseñaron. En consecuencia, **se hace necesario reorganizar sus conocimientos acerca del lenguaje, los textos, las situaciones de uso de los textos, los procesos de lectura y escritura o la función social de las prácticas del lenguaje, en función de la enseñanza que se dispone a encarar.**

Por otra parte, sabemos también que sus preocupaciones están centradas en la práctica de aula; sus consultas, en general, se refieren a cómo llevar adelante esa práctica y no tanto a por qué o cómo enseñar. **Partir de ese interés por el "paso a paso" de la enseñanza permitirá problematizar también los contenidos, su organización, la evaluación de los aprendizajes** y reconsiderar tanto las características del objeto a enseñar –las prácticas del lector, del escritor, del que habla o escucha- y los modos de aprender del sujeto que aprende- como las metas de la enseñanza[1]. Es particularmente importante que los maestros comprendan qué implica considerar como contenidos a las prácticas del lenguaje ya que, en general, relacionan el concepto de contenido con las unidades del sistema de la lengua o con los distintos géneros discursivos. Por otra parte, considerar **qué se pone en juego al aprender a leer y a escribir** les permitirá ampliar el repertorio de estrategias de intervención y acceder a distintos marcos conceptuales para abordar las dificultades que puedan presentar los niños.

Esta preocupación por considerar al sujeto que aprende y los contenidos a enseñar se articula con otra cuestión central para el área en las primeras aproximaciones al aula: elaborar una representación general de su enfoque que esté en relación con las metas planteadas institucionalmente.

Esta representación sobre el lenguaje abre preguntas tanto disciplinares como didácticas, por ejemplo: ¿qué es enseñar a leer y a escribir?; ¿qué hay que saber sobre la escritura o la lectura?; ¿cómo se arma una propuesta de enseñanza de la escritura para primero y segundo ciclo de la EGB?; ¿cómo elaborar situaciones didácticas (secuencias, proyectos, actividades habituales, etc.)?; ¿cómo seleccionar materiales de lectura?; ¿qué conocimientos lingüísticos se ponen en juego cuando se lee o se escribe?; ¿qué estrategias de lectura y de escritura permiten informar, explicar, justificar, argumentar para acceder a conocimientos de otras áreas?; ¿cómo abordar textos difíciles que no fueron escritos para chicos?; ¿cómo usar las imágenes atendiendo a la construcción de sentido?

Otras preguntas están más ligadas al rol que debe cumplir el maestro en las diferentes situaciones, por ejemplo: ¿cómo se interviene didácticamente en las situaciones de lectura y de escritura?; ¿cómo se encara la corrección de las producciones de los chicos?; ¿cómo plantear preguntas para que los chicos se formulen nuevos interrogantes que les permitan reflexionar solos o grupalmente?; ¿en qué ocasiones aportar información para que la tarea avance?; ¿cómo sistematizar los contenidos lingüísticos sobre los que se reflexiona en la práctica?

Para pensar sobre estos conocimientos, resultan útiles las secuencias didácticas y los proyectos de trabajo que pueden encontrarse en varios de los materiales aquí presenta-

[1] *Entre otras: generar múltiples situaciones de lectura y escritura como experiencias para los alumnos; crear condiciones para que los niños accedan a obras de la literatura nacional y universal; promover la formación de los alumnos como estudiantes autónomos y como ciudadanos críticos, propiciando el desarrollo de la propia voz.*

[1]


2

Los dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles

Cuando los colegas argentinos van a Créteil, o cuando nosotros venimos a Argentina y les hablamos (un poco intimidados por los micrófonos), es para decirles justamente todo aquello que hacemos. Es algo particular porque de pronto nos encontramos tanto los unos como los otros en situaciones de "nuevos", de "noveles". Nunca nadie había hecho este tipo de cosas anteriormente entre nosotros y uno de los dispositivos que justamente se están poniendo en marcha en Créteil es la co-observación y yo me digo que entre nosotros estamos haciendo la co-observación, que estamos experimentando nosotros mismos aquello que proponemos a nuestros colegas" . (Patrick Rayou. Conferencia dictada en el Cuarto Seminario Taller. Mendoza. Septiembre de 2006).

Comenzaremos este capítulo resumiendo las caracterizaciones de los dispositivos de acompañamiento que estudiamos, entre agosto de 2005 y octubre de 2007, en los seminarios dictados por Patrick Rayou, Martine Kherroubi, Claude Leclerc y Dominique Gelin en el marco del Programa de Cooperación Francia-Argentina. Dedicaremos entonces el primer apartado a los aportes centrales de cada uno de ellos durante los seminarios que tuvieron a su cargo[1].

1. Las citas directas que aquí aparecen, cuando no fueron extraídas de material bibliográfico, están transcriptas de la traducción al castellano realizada por los intérpretes que trabajaron en esas oportunidades.

En un segundo apartado, bajo el título “Sumando concepciones y prácticas”, presentaremos las estrategias que fuimos recuperando de nuestras tradiciones en la formación docente, tales como los ateneos didácticos, el taller de educadores, y la escritura de textos de la práctica.

Aunque sabemos que los lectores podrán leer la implementación efectiva de estas modalidades de desarrollo profesional en los demás volúmenes de la Serie **Acompañar los primeros pasos en la docencia**, nos interesa cerrar este capítulo compartiendo algunos de los relatos que nos llegan de los formadores y docentes.

El primer marco de referencia

Uno de los propósitos del Proyecto Piloto fue explorar los dispositivos de trabajo que nos presentaron los colegas de Créteil desde se experiencia: la co-observación, los seminarios, los grupos de análisis de prácticas.

La condición de noveles era común a todos los que participábamos en el Proyecto Piloto; en consecuencia, apoyarnos en metodologías ya probadas y, en alguna medida evaluadas a través de entrevistas y de líneas de investigación, además de darnos seguridad en nuestros primeros pasos, nos permitiría hacer comparable la experiencia que empezábamos a transitar.

La co-observación

Habitualmente el docente novel o el futuro docente observa a otro más experto para ir comprendiendo las actuaciones de aula y, a la inversa, es observado por este docente con mayor experiencia a fin de recibir sugerencias. Por el contrario, la co-observación entre pares es una situación simétrica.

Este dispositivo se orienta a que la observación y el intercambio entre pares, además de proponer una particular manera de analizar las prácticas, promueva desde

los inicios de la profesión que el docente abra su aula y constituya a su propia práctica en un objeto de indagación y análisis compartido.

Relataba Patrick Rayou, de quien tomamos los elementos centrales de la co-observación, que desde el comienzo se les propone a los jóvenes docentes que experimenten esta forma de trabajo. Cuando aceptan hacerlo, asumen el compromiso de encontrarse entre colegas, compartiendo el aula y dialogando sobre sus prácticas.

Si bien son los noveles quienes sostienen esta actividad, cuentan con los formadores y con el ámbito de los grupos de análisis de prácticas para conversar sobre lo observado.

Como se trata, por lo general, de dos personas sin distancia generacional, con interrogantes y problemas similares, el supuesto es que los intercambios son más libres y naturales. “ *(…) Una vez que estos noveles se encuentran fuera de la institución formadora, en el sentido que no hay un examen final que pasar y aprobar, que se sienten reconocidos por los colegas y entre los colegas, comienzan a escuchar entre ellos cosas que jamás hubieran aceptado estando dentro del IUFM*”.

En síntesis, los formadores plantean esta actividad pero no están presentes mientras dos profesores o maestros principiantes se observan. Pero el dispositivo no queda librado a la espontaneidad. Su diseño y gestión está a cargo de los equipos de formadores y contempla los siguientes pasos:

- Presentación de la propuesta de co-observación de clases por parte del coordinador.
- Media jornada de trabajo de los docentes noveles con uno o dos formadores que planifican el proceso con el grupo, favorecen que se planteen los objeti-

vos de las observaciones mutuas y que se expliciten necesidades personales y proyectos comunes a ser tenidos en cuenta durante las co-observaciones.
- Desarrollo autónomo de las observaciones entre pares.
- Retrabajo de las observaciones: los formadores presentes en la jornada inicial se reúnen con el mismo grupo para la puesta en común de lo observado.

El análisis del funcionamiento de la co-observación, a través de líneas de investigación específicas, les ha permitido a los colegas de Créteil identificar ciertos riesgos, como por ejemplo, que pueda darse por parte de los noveles una aceptación rápida de aquello que da resultado, a veces en detrimento del sentido pedagógico de ciertas actuaciones.

El equipo del IUFM de Créteil señala también en distintos documentos que, en el caso de los profesores del nivel secundario, hay que atender aspectos concernientes a las materias que enseñan. Los noveles pueden decidir observarse entre colegas que dictan la misma materia u otra diferente. *"Y cuando por ejemplo, el profesor de matemática ve a sus alumnos con el profesor de educación física, le parece que son otros alumnos. Descubre en la misma clase una realidad que él ignora completamente. Nosotros pensamos que de este modo los jóvenes docentes construyen conocimientos genéricos que no se pueden construir cuando uno está dictando una sola disciplina. Aquí se produce un desplazamiento de fronteras que nos parece bastante interesante analizar". (…) Se trata de "la diferencia que existe entre la formación inicial y la formación continua. Porque en este sistema (la co-observación) uno no está ni en una ni en otra. Permite desarrollar en los noveles aquello que podemos llamar hábitos profesionales: discutir entre ellos, dar clases con las puertas abiertas"*.

El **desplazamiento de fronteras**, según lo investigado por los colegas franceses, alcanza también a los formadores, que no van a observar de modo directo a los

docentes principiantes, sino que, por el contrario, se ven obligados a trabajar con los relatos que ellos les ofrecen, con lo que dicen haber hecho, con sus propias versiones del aula, de los alumnos, del colega que observaron.(...) *"Van a poder re-trabajar con esos jóvenes a partir de esos relatos. (…) Se trata de apoyarse en esta especie de energía que tienen los jóvenes para discutir entre ellos y tratar de ree-laborarla. El aporte de la investigación[2], ha sido también decir a los formadores que la generación de los noveles que ellos tienen delante no se comporta de la misma manera que se comportaron ellos cuando tenían la misma edad. Estamos delante de una generación que está mucho más interesada en todo lo que es la experimentación de sí mismos, que en la cuestión de la transmisión. (...) La idea misma de la co-observación ha nacido de estos intercambios"*.

Es importante tener en cuenta otro de los recaudos planteados por el proceso de investigación. Para algunos noveles que ingresan a la profesión con recursos aún frágiles, que necesitan consolidar aspectos de su formación inicial, parecería que la co-observación no es el dispositivo que más les aporta a la constitución de su identidad profesional. La duda que surge de la investigación es si el intercambio con un docente más experto supone un mayor andamiaje o si, por el contrario, el novel siente como insalvable la distancia entre sus propios desempeños y los de su colega más experimentado. Lo cual confirma una vez más que no existe un dispositivo único e infalible, aplicable en todas las situaciones.

Sinteticemos entonces los beneficios de la co-observación identificados por los formadores e investigadores de Créteil que nos han servido como puntos de referencia para ensayar esta forma de trabajo en nuestra realidad.

---

2. Se refiere a la investigación que se llevó a cabo dentro del dispositivo de "Entrée dans le métier"

En algunos casos cuando los noveles que se observan mutuamente son profesores de distintas materias, se encuentran con una dificultad bastante similar a la de los alumnos del curso. Esto permite analizar mejor la clase real, los obstáculos de los estudiantes, lo facilitador de las consignas.

Otro aspecto positivo es que la co-observación facilita la mirada sobre las modalidades de comunicación en el aula, la circulación de la palabra, los desplazamientos en el espacio, cuestiones que señaladas por un par entran en una verdadera trama de intercambios profesionales.

A diferencia de las observaciones realizadas en la formación inicial, enfocadas en los desempeños de los docentes experimentados o de los practicantes, la co-observación entre colegas les permite detenerse en los procesos de aprendizaje de los alumnos que, en el caso de secundaria, son sus propios alumnos aprendiendo otra materia.

Uno de los principales obstáculos que parece repetirse en la experiencia argentina, es el escaso tiempo del que disponen los noveles para las mutuas observaciones y los intercambios posteriores.

Desde la perspectiva de la formación inicial, creemos que para nuestro país esta forma de trabajo plantea la necesidad de revisar los supuestos de la observación de clases. En efecto, dentro de la formación de maestros y profesores la observación de clases sufre el peso de las tradiciones que, pese a los esfuerzos teóricos y prácticos, siguen siendo para los estudiantes una instancia de evaluación que los inquieta y para los formadores una responsabilidad ética sobre las prácticas que se legitiman.

Por otra parte, las problemáticas del aula cotidiana cobran visibilidad para los formadores, - la asunción de la tarea por parte de los alumnos, sus dificultades,

sus intereses, la circulación de la palabra, etc.- y realimentan nuevos debates pedagógicos y didácticos.

Los seminarios

Organizaremos principalmente este apartado a partir de los aportes de Martine Kherroubi en las conferencias dictadas en la Provincia de La Rioja (2007).

Esta modalidad de trabajo se centra en las cuestiones disciplinares y en otro grupo de necesidades de formación que los colegas franceses denominan “transversales” (fundamentalmente problemáticas psicoevolutivas, sociales, estrategias de gestión del aula).

Señalaba Kherroubie que las diversas evaluaciones confirman que los docentes noveles demandan modalidades renovadas de profesionalización, en las que se otorgue un lugar importante a sus prácticas reales, a sus problemas cotidianos para enseñar y a los de sus alumnos para aprender. Piden el estudio de casos concretos y que la teoría no los aleje de lo vivido, que les permita enriquecer el intercambio de experiencias con sus pares, interpretar las decisiones didácticas, retomar sus preguntas acerca de la enseñanza y los resultados. Otros temas muy demandados son los relacionados con el manejo de la voz y del cuerpo.

Afirma la colega francesa que los noveles desean que cuando se les ofrezca una formación disciplinar se tengan en cuenta las dificultades que encuentran en su desempeño cotidiano.

“Su pragmatismo los conduce a veces a reclamar conjuntos de recursos útiles en respuesta a los problemas que enfrentan. Las dificultades que sienten para conducir la clase conllevan una fuerte demanda sobre «cómo trabajar con clases difíciles», «desorden y conflicto», y la necesidad de conocer mejor «al adolescente alumno tal como es».”

El criterio organizador permanente para este dispositivo de acompañamiento es que los temas y los objetos de conocimiento a abordar responden a la experiencia que efectivamente están desarrollando en las aulas o en los equipos institucionales los docentes principiantes.

Por todo lo señalado, el propósito de los seminarios en Créteil es partir de las preocupaciones más frecuentes que expresan los docentes noveles:

- "Identificar y comprender las características, las necesidades y las conductas de los alumnos y las propias del establecimiento escolar (diversidad cultural, socio-económica, aulas difíciles), para poder inscribir sus acciones en la realidad del contexto de ejercicio de la docencia y del proyecto de la escuela y del distrito.
- Aprender a analizar la actividad de la clase, tener en cuenta los niveles, las diferencias, para gestionar mejor la clase, adaptar sus conocimientos disciplinares y construir estrategias para que los alumnos aprendan.
- Saber actuar frente a conductas o comportamientos que transgreden las reglas de una vida colectiva en el ámbito escolar, para ser capaz de prevenirlos solos o con otros colegas.
- Trabajar en equipo (disciplinar o pluridisciplinar) para contribuir a la elaboración, organización y seguimiento de las actividades propuestas a los alumnos.
- Favorecer el afianzamiento de competencias vinculadas con la conducción de las actividades proyectadas"

Cuando se trata de una formación disciplinar específica el grupo está integrado por profesores de una misma disciplina. Allí se combinan los abordajes transversales con los disciplinares.

Estos seminarios están organizados por el distrito escolar (Académie) en coordinación con la institución formadora. Las propuestas figuran en el denominado Plan Académico de Formación (PAF) claramente identificadas como de interés para los profesores debutantes.

Los talleres de análisis de prácticas

En el seminario realizado en la Provincia de Mendoza en febrero de 2006, Claude Leclerc desarrolló en profundidad las características de este dispositivo. En este apartado recuperamos sus principales aportes.

Es necesario comenzar señalando que hay diversidad de enfoques prácticos y conceptuales de los contextos de formación destinados al análisis de prácticas profesionales. Estos admiten un doble análisis: el del dispositivo explícito, sus objetivos, destinatarios y estilos de coordinación, y el análisis de los aspectos implícitos, como por ejemplo los supuestos teóricos sobre la formación y la intervención.

En este sentido, pese a las diferentes perspectivas de los dispositivos de análisis de prácticas, todos comparten ciertas condiciones tales como la existencia de un grupo estable que se reúne periódicamente, una coordinación especializada y contenidos de trabajo aceptados por los participantes.

Existen enfoques clínicos de análisis de prácticas, centrados en el sujeto, en tanto sujeto del inconciente, de clara inspiración psicoanalítica. El propósito de este enfoque no es el de una formación predeterminada, sino el de trabajar los contenidos relacionados con los vínculos afectivos, con las configuraciones imaginarias que impregnan la profesión. Este enfoque, que Leclerc caracterizó como centrado en la persona, se propone acompañar la elaboración psicológica de las situaciones profesionales, la relación del docente con su práctica, su manera de “habitarla”.

El pequeño grupo, con un coordinador no directivo, trabaja con situaciones que alguien narra porque las vivió como dificultosas. En el trabajo grupal circula la palabra, los análisis que van realizando los participantes. No se ponen en juego saberes teóricos. El coordinador asume una postura de escucha, garantizando el encuadre, realiza señalamientos, trabaja sobre la resistencia.

En el informe de la Conferencia de Consensos de enero de 2006[3] se advierte que este tipo de trabajo parecería inapropiado para un equipo docente ya constituido. Encierra implícitamente un riesgo: que los docentes que trabajan juntos lo vivan como una posibilidad de exponer sus debilidades. Este riesgo puede resultar imaginario, pero es necesario tenerlo en cuenta y analizarlo de antemano.

Por otra parte, este enfoque supone que el coordinador esté autorizado por el grupo a realizar señalamientos y puntuaciones y que trabaje en otro ámbito sus propios procesos transferenciales.

El enfoque clínico de los grupos de análisis de prácticas requiere una formación muy específica del coordinador: saber coordinar grupos, sostener su propio proceso de análisis de la implicación psicológica y, fundamentalmente, claridad teórica y práctica sobre la especificidad de los procesos de formación profesional.

Otro enfoque plantea una perspectiva psicosocial de análisis de las prácticas profesionales, en la que se aborda la construcción del sentido que para los docentes tienen las situaciones vividas dentro del encuadre profesional, tratando de dilu-

---

3. CONFÉRENCE DE CONSENSUS-MERCREDI 25 JANVIER 2006. Centre IUFM de Bonneuil sur Marne. Conférenciers: Claudine Blanchard-Laville (CREF-Université Paris X), Florence Giust-Desprairies (ESCOL-ESSI-Université Paris VIII), Patrick Mayen (UR Développement professionnel et formation-ENESAD de Dijon), Richard Etienne (CERFEE-IRSA-Université Paul Valéry, Montpellier), Aline Robert (DIDIREM-IUFM de Versailles). Animation de la journée: Claude Leclerc (IUFM de Créteil).

cidar los significados con que inviste tales situaciones en función de sus lógicas personales y sociales.

Se trata también de un trabajo en pequeños grupos, con un coordinador, de análisis de situaciones narradas al comenzar la reunión. El coordinador sostiene una postura de escucha, proponiendo lógicas multirreferenciales de comprensión de la situación que se analiza (institucional, sociológica, psicológica). No se realizan aquí generalizaciones, sino que se trata de desentrañar (a veces a partir de la intervención del coordinador) por ejemplo, la relación de la situación planteada con la representación social de la profesión, con un mandato heredado o con una tradición institucional.

Otra de las perspectivas estudiadas es la que centra el análisis de prácticas en el análisis de las situaciones educativas. Se trata de un trabajo multirreferencial (psicosocial, institucional, pedagógico y didáctico), grupal (12 a 15 integrantes), con un coordinador que sostiene un encuadre y una metodología:

- Presentación de una situación singular narrada por un docente que protagonizó o presenció tal situación.
- Exploración de la situación a partir de las preguntas que los miembros del grupo le plantean a quien la presenta.
- Formulación de hipótesis por parte de los demás integrantes, hipótesis que quien relató la situación deberá escuchar sin pronunciarse hasta el siguiente momento en el que él tomará la palabra.
- Metaanálisis sobre el funcionamiento grupal, su dinamismo y productividad.

El coordinador, de este modo, no solo mantiene el encuadre sino que también entrena en el análisis de las situaciones de la práctica, para ir retirándose paulatinamente a fin de provocar el efecto de formación que este dispositivo persigue.

Cualquiera sea el enfoque que se sustente, al proponer estos dispositivos de análisis de prácticas será necesario explicitar claramente el encuadre ya que los participantes deberán sostenerlo a la par del coordinador y, sobre todo, aceptar que se trata de una forma particular de conocer la profesión, forma que no puede obviar el trabajo sobre uno mismo, sobre los factores psicosociales, históricos y culturales que conforman la mirada sobre los problemas de la práctica.

Citaremos para finalizar otro de los enfoques presentados por Claude Leclerc: el centrado en la tarea. Éste tiene como propósito analizar la acción del docente en el aula, la optimización de la enseñanza. Se trabaja con un grupo homogéneo de docentes de una misma disciplina, sobre los aspectos observables de la enseñanza. El objetivo prioritario es analizar las actuaciones didácticas del docente, el planteo de actividades que propone él u otro que presente situaciones interesantes para aprender de ellas. Así se utilizan, por ejemplo, filmaciones de clases que los participantes del grupo de análisis de prácticas observan y analizan. Ejercitan, además de categorías didácticas, la toma de distancia óptima para poder informarse y llegar a realizar los análisis de la forma más despojada posible de determinaciones subjetivas, pues uno de los propósitos del taller es optimizar estas herramientas observacionales a fin de mejorar las actuaciones, de manera tal de adaptarlas a cada situación profesional. En este enfoque el objeto del análisis es el trabajo del aula, su mejoramiento, la elaboración de otras alternativas de desempeño con apoyo de los demás colegas y del coordinador.

Sumando concepciones y practicas

Los ateneos didácticos

La experiencia de ateneos se inició en 1990 en la Escuela de Capacitación Perfeccionamiento y Actualización Docente (DCPAD) de la entonces, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En su primera etapa (1990-1994) se exploró la modalidad y se produjeron algunas sistematizaciones. Una segunda

etapa de esta experiencia, en la misma institución, tuvo lugar a partir del año 2001 y continúa hasta la fecha.

Las características de este dispositivo de formación son muy fecundas para el acompañamiento didáctico disciplinar a los docentes principiantes pues se abordan los problemas que tienen para enseñar a los alumnos con los que efectivamente trabajan. Por eso decidimos sumar esta estrategia a otras del acompañamiento y dedicamos a su exploración un seminario al que asistieron más de doscientos formadores de distintas provincias[4].

En el marco de los ateneos, a lo largo de diez o doce sesiones, un grupo de alrededor de quince docentes con la coordinación de un formador, analizan las decisiones de enseñanza y producen propuestas para llevar a las aulas que se retoman posteriormente para abordar otros análisis.

En esta propuesta resultan centrales dos procesos:

1. el análisis de casos resultantes de la reorganización de la propia práctica para comunicarla y para compartir con los colegas los aspectos más problemáticos y también los aspectos productivos o interesantes de las propias actuaciones o de los aprendizajes de los estudiantes. Para referirse a esas experiencias es necesario repensarlas y organizarlas en un relato. Así se desarrolla una narrativa en el seno de los ateneos que es necesario capturar a través de la escritura, no solo para comunicar las experiencias de aula sino también para interrogarlos, discutirles y avanzar en la construcción del conocimiento didáctico pedagógico implicado en la enseñanza de las disciplinas del currículum.

4. Seminario Taller: "Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica" Buenos Aires. 2 y 3 de octubre de 2008. A cargo de Beatriz Alen, Mónica Agrasar, Adriana Elena, Silvina Nanni, Mónica Rodriguez Larribau, Valeria Sardi, Laura Socolovsky, Mariana Spravkin.

2. la elaboración de propuestas alternativas para explorar en el aula. Aquí se ponen en juego el diálogo y la crítica entre pares, la deliberación en el contexto de un grupo de docentes que comparten búsquedas y dudas. Se plantean dudas, se piden sugerencias a los colegas, se ofrecen aportes y recomendaciones.

Todo esto se lleva a cabo a partir de un eje de problematización didáctica. A modo de ejemplo, podemos mencionar ateneos donde se analizan problemas tales como la cuestión de la evaluación en las clases de geografía, la lectura y la escritura de cuentos en las clases de Lengua, la selección de contenidos de ciencias sociales para la enseñanza en el segundo ciclo de la escuela primaria, la enseñanza de la geometría en las aulas de educación de adultos, la evaluación del juego en Educación Física.

Los ejes de los ateneos se seleccionan, a veces, a partir de las demandas explícitas de los docentes, de ahí la importancia que esta estrategia de desarrollo profesional tiene para el acompañamiento a los noveles. Como los problemas didácticos y de aula forman parte del marco referencial de los formadores disciplinares, ellos también plantean aspectos que los docentes no han demandado pero reconocen en consonancia con sus necesidades.

Los ateneos didácticos requieren la actualización constante de metodologías que propicien el análisis de la práctica de enseñanza. Pero ninguna será eficaz si no se comienza por crear un clima de confianza para el buen funcionamiento grupal. El clima de confianza es más que una buena predisposición hacia los otros, es confianza en las propias posibilidades de enseñar, en las aptitudes de los colegas para proponer alternativas superadoras, confianza en el saber del formador y en su conocimiento del aula, confianza en la teoría y en las capacidades de los alumnos y de las alumnas para aprender.

Es muy importante el proceso de formación del propio formador y la planificación y evaluación continua de las propuestas que se llevan al grupo. Por lo general esta coordinación está a cargo de un formador o formadora que está en contacto directo con el nivel educativo en el que se desempeñan los docentes que integran el grupo. Esto les permite compartir experiencias, logros y dificultades de su propia práctica. Por tratarse de un trabajo entre pares, el formador debe desarrollar capacidades de coordinación grupal - sostener el encuadre, hacer circular la palabra, promover la autonomía creciente de los integrantes-.

Los aportes teóricos constituyen otro componente valioso de los ateneos. La selección bibliográfica se realiza en un primer momento con un criterio general para ir avanzando hacia la recomendación de textos que respondan puntualmente a los intereses de los integrantes del grupo. Estos aportes también suelen estar a cargo del coordinador que puede dedicar algunos encuentros o parte de ellos a exponer temáticas ajustadas al eje del ateneo.

Los talleres de educadores

> *Un pequeño grupo de conversación entre educadoras/es que se reúnen a analizar sus propias prácticas, con una metodología de investigación protagónica, para que sean más efectivas en asegurar los aprendizajes de los y las estudiantes (Rodrigo Vera Godoy).*

A partir de nuestro propósito de nutrir la tarea con los docentes noveles de estrategias de formación ya probadas, es que convocamos a Rodrigo Vera Godoy, maestro de formadores en América Latina, para trabajar con él uno de los dispositivos de mayor incidencia en nuestra propia formación durante la primera etapa de recuperación de la democracia: el taller de educadores.

Rodrigo Vera Godoy





Pensábamos que aquellos aspectos que en la experiencia francesa se trabajaban en el contexto de los seminarios “transversales”, o en los grupos de análisis de prácticas, encontrarían un ámbito fecundo dentro del enfoque creado por nuestro colega chileno en los años 70´: la investigación protagónica.

Si bien hay abundante bibliografía de otros autores argentinos sobre esta temática (Achilli, Batallán, González Couberes) nos interesa aquí, como en los demás apartados, compartir lo efectivamente indagado con los formadores a cargo del acompañamiento en cada uno de los seminarios, en este caso el que estuvo a cargo de Rodrigo Vera Godoy[5] y que incorporamos a nuestra “caja de herramientas” para el acompañamiento a los noveles.

Enumeremos entonces los principales conceptos que nos propuso en el seminario:

- ¿Por qué el enfoque se llama investigación protagónica? Porque se propone producir conocimiento a partir del análisis del protagonismo del propio sujeto que de este modo genera conocimiento sobre sí mismo y, al hacerlo, va incrementando sus competencias para aprender de las situaciones y para transformarlas.
- Los educadores poseen y producen saberes que están pocos considerados. Se trata de saberes ligados a la práctica, a partir de los cuales es posible avanzar con sistematicidad. En la investigación protagónica se realiza una construcción, deconstrucción y reconstrucción de los propios marcos de referencia. Así se va produciendo un proceso de articulación, desarticulación y

5. Seminario "El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica", dictado por Rodrigo Vera Godoy los días 20, 21 y 22 de mayo de 2008 en Buenos Aires.

rearticulación. El supuesto básico es "para poder cambiar necesito saber en qué punto estoy".

- En los talleres de educadores se trabaja la competencia para la reflexividad, es decir, se reflexiona sobre la realidad en la cual el educador está involucrado y sobre la forma con que la mira, la piensa y actúa sobre ella. Esta competencia para la reflexividad es pensada en función de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.
- El educador mira y piensa esas realidades atribuyéndoles significado que dependerán de sus propias percepciones: lo que se ve y se piensa incide sobre el hacer. Allí se coloca la cuota de significación personal. Si revisamos esto, entonces, podemos entender por qué percibimos de la manera que percibimos.
- Lo desarrollado en talleres de educadores supone una sistematización de los conocimientos y del aprendizaje. Si sistematizamos podemos desarrollar una dinámica de círculos de aprendizaje. Sistematizar y escribir para volver a ver lo hecho y entender por qué se hizo. De esta manera, la gama de posibilidades que se abren son superiores.
- El taller de educadores se sostiene en un encuadre muy preciso: se desarrolla en el pequeño grupo, con un coordinador externo, en un espacio- tiempo definido, con una tarea (el análisis de las propias prácticas) con pasos secuenciados:

El primer momento: Intercambio. El grupo conversa libremente sobre cuestiones - personales, laborales, emocionales, anecdóticas- que surgen de manera espontánea.

El segundo momento: Análisis de un episodio. Alguien plantea un episodio que desea trabajar en el grupo. Lo narra sin juicios de valor ni interpretaciones. Dentro de este mismo momento el grupo interroga al protagonista del episodio sobre sus

representaciones, percepciones, emociones, explicaciones para que se puedan explicitar las intenciones o motivos que dieron lugar a la actuación. Es decir, primero se busca describir y después interpretar. Finalmente el grupo busca nuevas alternativas de acción que podrían darse frente al mismo episodio. Se amplía así el repertorio de posibles percepciones frente a situaciones similares a las planteadas por el protagonista del episodio que se analiza.

El tercer momento: Sistematización. Es la narración escrita de lo vivido en los distintos momentos de la reunión con el propósito de tener una memoria de lo producido y comunicar a otras y otros colegas los aprendizajes realizados en este proceso.

El cuarto momento: Conversación sobre la conversación. Los participantes conversan sobre las emociones vividas durante la reunión, los aprendizajes que pueden identificar, la evaluación de la ampliación de repertorios de acción que lograron, el fortalecimiento de competencias para la profesionalización de sus prácticas, su sentido de pertenencia

La escritura de textos de la práctica

Nuestras prácticas, nuestros problemas, nuestras frustraciones y aciertos están siempre presentes toda vez que nos encontramos entre colegas. Entonces, podemos comenzar parafrasendo una pregunta que propone Perrenoud (1995) ¿Por qué hacernos escribir cuando queremos hablar? Por qué el esfuerzo de la escritura si, como él mismo nos advierte, la relación escolar con la escritura es bastante inhibidora, y a menudo se sostiene en un doble miedo: miedo de percibir y de comprender quién se es y miedo de ser puesto al desnudo delante del lector y, peor aún, dice Perrenoud, miedo a ser juzgado sin poder defenderse.

Es indudable que escribir sobre lo que hacemos no forma parte de nuestra cultura profesional. En todo caso es más frecuente que otros escriban sobre lo que hacemos. Pero también es indudable el interés que despiertan los relatos de los docentes toda vez que se abre la posibilidad de compartir experiencias. Surgen preguntas, se avivan los recuerdos de experiencias propias, se proyectan relaciones e intercambios.

Sin embargo, los docentes guardan un vínculo inquietante con la escritura a pesar de que escribir es algo que hacen a diario.

En el caso de los docentes principiantes seguramente estará aún vivo el recuerdo de haber escrito para aprobar las planificaciones, las monografías, los informes. Y, en sus primeros desempeños es posible que duden ante los textos prototípicos de la profesión: actas, planillas, proyectos, informes, casi siempre impersonales, casi siempre requeridos para dar cumplimiento a algún acto administrativo.

La escritura de textos pedagógicos es profesionalizante porque produce conocimientos sobre el día a día de la tarea de educar, sus circunstancias institucionales y sociales, sus desafíos emocionales y afectivos.

Como señala Marta Libedinsky documentar experiencias sirve para "*reconocer y ayudar a otros a reconocer la complejidad de la enseñanza, para que los colegas puedan interpretar directamente lo que sucedió y ponerlo en práctica con las adaptaciones pertinentes, para comprender mejor a los alumnos, para documentar el placer y el esfuerzo de enseñar, para documentar el placer y el esfuerzo de aprender, para promover el desarrollo profesional docente, para enseñar a enseñar, para aprender a enseñar, para crear un archivo de la historia de la enseñanza en cada escuela, para transparentar ante la comunidad el trabajo docente que suele ser opaco*[6]".

---

6. Libedinsky, M: La innovación didáctica emergente. Buenos Aires. Paidós. 1999.

Y para conformar desempeños profesionales desde los primeros pasos en la docencia.

Una escritura surgida de la sistematización y del diálogo entre colegas, promueve la deliberación crítica, la innovación entendida como ruptura respecto a algunas prácticas rutinarias que el docente novel puede reproducir para sentirse seguro. En síntesis, se trata de la escritura concebida como una forma de mirar al propio trabajo, a los alumnos, a la enseñanza; como una forma de capturar lo singular, con la intención de hacer un trabajo intelectual sobre esa práctica, instalándola en múltiples diálogos (con colegas, con autores de bibliografía especializada, con los formadores) integrando a la propia voz las voces de esos otros, como oportunidad para producir las propias preguntas. También para acumular la propia producción profesional "para hablarnos a nosotros mismos" diría Perrenoud, para leerse y volver a tomar contacto retrospectivo con la propia tarea.

En los proyectos de acompañamiento se propone a los docentes y a los formadores la utilización de diversos géneros de la práctica: notas de campo, diarios, registros, autorregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos. A todos ellos se fueron agregando, como efecto del aprovechamiento del Aula Virtual de Acompañamiento, los mails, el chat, los foros, las cartas.

Decidirse a escribir y poner a disposición de otros los propios textos es también estar dispuesto a nutrirse de los textos ajenos, a polemizar con ellos o a tomar ideas de los colegas. La escritura profesional acorta las distancias y amplía el horizonte de las prácticas.

En los diferentes textos hemos promovido la aparición de ciertas marcas autobiográficas pues alienta un verdadero trabajo formativo, introspectivo y retrospecti-

vo a la vez, que permite la reconstrucción de las experiencias de vida en las que se originan interpretaciones de la realidad (de la escuela, de los alumnos y las familias, de la tarea docente, etc.), decisiones prácticas que se adoptan, repertorios de actuaciones y de explicaciones cuyos sentidos se develan en el proceso mismo de escritura.

Estos textos de la práctica entretejen múltiples voces y encuentran muchos lectores pero tienen como destinatario principal al colega, al par que al leer ubica el texto en un orden de problemas pedagógicos y se siente estimulado para nuevos debates.

El intercambio de textos de la práctica provoca otras escrituras y nuevas reconstrucciones y descubrimientos. Al haber un lector genuino, el texto crea su propio espacio público donde el que escribe “aparece” ante los demás. Y en ese intercambio, también aparece ante sí mismo.

Las prácticas efectivas

EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES
Prof. Miriam Elizabeth Casal – IFD Nº 6006- Salta-

En esta experiencia, breve, pero no por ello menos importante, tuve la oportunidad de conocer a un grupo de docentes noveles, que paulatinamente se fue abriendo a propuestas de trabajo.

El abordaje de esta experiencia se basó en contar con una actitud orientada a perseverar desde lo personal, aun cuando la propuesta no seducía.

Poco a poco se fue configurando una especie de "compromiso", donde las respuestas del grupo de docentes aparecieron, susceptibles de ser tratadas en pequeños talleres con algunas noveles en los primeros momentos de la mañana dado que se disponía de un tiempo importante, ya que por desempeñarse en el Nivel Inicial, comenzaban más tarde sus actividades con los niños.

También hubo apertura para realizar co-observaciones que luego ,en el encuentro conjunto, propiciaban la reflexión sin tener en cuenta nivel o área educativa, sino el hecho pedagógico en sí, con las posibles variables que este promueve.

Advierto que en este tramo lo que más me costó fue la narrativa por parte de las docentes, aun cuando se logró una considerable producción.

No se dio la instancia de re-narraciones a partir de la corrección: se realizaron en forma oral las acotaciones que se consideraban pertinentes, según la mirada del grupo.

Paulatinamente se puede observar una mayor seguridad en la toma de decisiones y en reconocer la necesidad de posicionarse de un criterio para resolver situaciones vinculadas a: la orientación a padres, la promoción de alumnos, algunas formas de abordaje pedagógico.

Otro aspecto fue la dificultad para asistir a la convocatoria de la institución nucleadora, en distintos momentos de la puesta en marcha del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles, que propiciaban espacios más amplios de reflexión.

Asimismo las docentes noveles expresaron ,antes de finalizar el ciclo lectivo, la necesidad de que el acompañamiento se realizara el año próximo, pues la propuesta les dio

mayor seguridad en sí mismas, la posibilidad de reflexionar con otros aspectos de sus prácticas docentes, sin ser censuradas, y por otro lado, la posibilidad de nutrirse con ese otro para enriquecer su propia práctica.

Primer tramo de la Experiencia de Acompañamiento a Docentes Noveles

Período: Octubre – Diciembre de 2008 – IFD Nº 6006 - Salta
Docente: Lic. Carmen Rosa Estrada
Docentes Noveles:

Mendoza, Alejandra	Esc. Nº 4741 – Nivel Inicial
Silvestre, Miriam	Esc. ESp. Nº 7041 – EGB 1
Olteiza, Patricia	Esc. Armada Nacional – Nivel Inicial
Colque, Claudia	Esc. Nº 2517 - Nivel Inicial
Ruesjas, María Lourdes	Esc. Nº 7042 - Nivel Inicial
Ossola, María Eugenia	Esc. Nº 7042 – EGB

Teniendo en cuenta la dificultad de los docentes para la re-creación de la memoria pedagógica por cuanto no registran ni escriben o documentan las experiencias que llevan adelante, se trabajó inicialmente con el tema del registro. Se abordaron características, componentes y criterios a tener en cuenta.

A continuación y dado lo avanzado del período lectivo, se trabajó con las docentes a partir de la reflexión sobre la importancia de animarse a escribir sus experiencias para analizar y compartir su propia práctica. En esta línea, se acompañó a reconstruir aquellas experiencias que ya se habían desarrollado a partir de guías orientativas abordándose:

- La evocación de las experiencias ya desarrolladas.
- La selección de la experiencia y los aspectos a documentar.
- La transformación de lo dicho y lo pensado en un relato escrito.

En este punto se orientó a las docentes en temas relacionados a:

Plan de escritura.
El contenido del relato.
Título.

Las docentes noveles avanzaron gradualmente en sus producciones, se permitieron la lectura y relectura de las mismas. Reflexionaron sobre la experiencia vivida y lo hicieron con miradas distintas. Es importante destacar que las docentes se animaron a participar en esta propuesta como protagonistas y la evaluaron como positiva, tal como lo expresaron en la reunión de cierre de esta primera etapa en diciembre de 2008.

Proyecto de "Acompañamiento a Docentes Noveles" en el ISP Nº2 "J. V. González". Provincia de Santa Fe.

(…)
¿Cómo se acompañará?

Existen diversos dispositivos que posibilitan realizar experiencias de acompañamiento:

– **Talleres de reflexión**: dispositivo grupal que consiste en instancias de intercambio de experiencias y reflexión acerca de potencialidades, expectativas, dificultades de sus prácticas pedagógicas. Se centra en el debate entre pares, a partir de temáticas que interpelen sus experiencias como docentes noveles, que posibiliten ampliar, compartir y enriquecer las mismas, que contribuyan a la construcción de una postura profesional, más allá de decisiones pragmáticas.
– **Seminarios de capacitación**: instancias de capacitación a partir de contenidos relacionados tanto a la formación disciplinar o pedagógica como a las temáticas y necesidades que surjan a lo largo del acompañamiento.

– **Jornadas de trabajo**: instancia interinstitucional, en donde docentes noveles, docentes acompañantes, y directivos evalúen el proceso de acompañamiento para posibilitar la toma de decisiones conjuntas en función de la significatividad del mismo.
– **Ateneos**: es una estrategia de desarrollo profesional, que implica el abordaje y resolución de situaciones singulares de la tarea pedagógica que desafían al docente en forma constante. Este dispositivo promueve la producción de conocimientos pedagógicos y didácticos, alternativas de acción que ,luego de exploradas en la enseñanza, pueden ser analizadas nuevamente en otro ateneo.
– **Momentos de alternancia**: consisten en encuentros entre el docente novel y el docente formador de formadores, en donde se comparte, problematiza y analiza cuestiones que el docente novel desee abordar, y en función de las mismas, se reflexione y construyan acciones que posibiliten fortalecer el desempeño profesional del docente.
– **Co-observación**: es un dispositivo que invita al docente novel a socializar su clase, (a partir de observaciones entre pares de la misma o de diferente disciplina), a compartir sus clases y ,a partir de allí, ponerlas en discusión, generar debates en torno a decisiones propias de la tarea en la clase, a estrategias de enseñanza, a modos de accionar, de relacionarse con el conocimiento, con los estudiantes, con el espacio, el tiempo. Esta apertura de la clase para compartir cuestionar y problematizar, procura un análisis compartido que contribuye a fortalecer espacios de formación y de profesionalización docente.
– **Documentación narrativa**: se trata de la escritura de relatos (narrativas, diarios de clase) que permitan objetivar o materializar la propia experiencia pedagógica cotidiana, y así posibiliten tomar cierta distancia de sí mismo y reflexionar, valorar el conocimiento de sí en la práctica docente.

La elección e implementación de los dispositivos se realizará de manera gradual y a partir de decisiones compartidas por el equipo de Acompañamiento (formadores de formadores, docentes noveles, directivos). De esta manera se pretende adecuar los dispositivos a las particularidades, demandas y necesidades de los actores, a lo largo del proceso de acompañamiento.

Un dispositivo que atraviese la experiencia de acompañamiento será la plataforma virtual. De esta manera, se intentará fomentar el trabajo por medio de foros, chat, mensajería interna, ya que son recursos que posibilitan mantener la comunicación entre los miembros del equipo del acompañamiento como así también explorar nuevas herramientas didácticas (sitios recomendados, conferencias, videos, seminarios, imágenes), cada una con su particularidad y potencialidad.

Se realizarán además encuentros semanales entre los miembros del equipo de Acompañamiento, para diseñar y evaluar las diversas acciones que se lleven a cabo.

Estos son lineamientos generales acerca del modo de trabajo a implementar, pero que se irán redefiniendo y enriqueciendo en el encuentro y acompañamiento mutuo a partir de la participación de los docentes noveles, a lo largo de la experiencia.

¿Con qué recursos acompañaremos?

– **Recursos materiales**: material bibliográfico impreso, equipos informáticos y los recursos que se derivan de los mismos: medios audiovisuales, Internet, página del INFD, campus virtual del programa de Acompañamiento a Docentes Noveles del INFD y aula virtual del ISP Nº2, diseñada para este proyecto particular.

El lugar físico en donde se realizarán los encuentros entre los diferentes actores del proyecto, es el ISP Nº2 “J. V. González”. Provincia de Santa Fe.



Los inicios de una profesión: lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo

El filósofo alemán Walter Benjamin, en su ensayo de 1933 "Experiencia y pobreza", señalaba la manera de percibir la experiencia en el contexto del mundo moderno, luego de la primera guerra mundial. En el ocaso de la experiencia, Benjamin observa la cifra de la modernidad. Se preguntaba en ese artículo por el valor de los bienes de la educación alejados de la experiencia.

El filósofo de la educación Jorge Larrosa, en una conferencia dirigida a futuros docentes aborda el tema de la experiencia iniciática como una acción atravesada por "el entusiasmo, la esperanza, la rebeldía, la buena voluntad".

Tomando a ambos pensadores como referencia, intentaremos en este capítulo que una serie de narraciones de docentes noveles sobre sus primeras prácti-

cas, operen como relatos representativos de la experiencia de iniciación a la docencia ya que resumen lo compartido y lo único de aquello que va pasando en las vicisitudes de la tarea.

Sentir el impacto que produce el primer acercamiento a la experiencia de la enseñanza en el ámbito primario y secundario abre un horizonte de expectativas que no se subsume simplemente en el presente del acontecimiento sino que va mucho más allá, y se proyecta hacia todo el camino de la profesión, hasta la conclusión de un ciclo de no menos de 25 años. Porque de las estrategias empleadas y del conjunto de relaciones que entablemos con nuestros alumnos dará cuenta el proceso de enseñanza que, en definitiva es lo que nos constituirá en la profesionalización de la tarea. También, en ese ida y vuelta recibiremos de nuestros alumnos la experiencia que significa el acercamiento a mundos nuevos con las problemáticas individuales y las propias de cada tiempo.

Entonces, con seguridad nos asaltarán muchas preguntas: ¿Cómo abordar la tarea de transmisión del conocimiento? ¿Por dónde empezar? ¿Qué hacer y qué decir en nuestro primer día? ¿De qué manera pararme ante un curso? Y tantas otras que van surgiendo a medida que nuestro cuerpo, nuestro pensamiento, nuestras palabras se transforman en herramientas del accionar cotidiano. Ese primer día, casi con las mismas preguntas continuará hasta el último de manera inagotable, aunque hayamos construido un monto de habilidades profesionales, esa mezcla de conocimientos, de esquemas de acción y de actitudes de la que nos habla Perrenoud (2005)[1].

1. Paquay, L; Altet, M; Charlier, E; Perrenoud, Ph: La formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias. México.FCE. 2005

La experiencia de los otros, de aquellos que con sus relatos pudieron cruzar la frontera espacial entre el afuera del aula y el adentro, aquellos que con el temor lógico de cualquier inicio se lanzaron a una tarea harto difícil, pero al mismo tiempo sumamente gratificante, oficiará entonces de guía y, al mismo tiempo, de protección. Porque si la experiencia se socializa, la angustia de los primeros pasos se suele aquietar. En este caso las experiencias comunes sirven de espejo donde lo que se refleja no es un cuerpo sino una acción, que “el otro” encarna en un nosotros que va más allá de ser simplemente un plural para pasar a ser una experiencia que se transforma en un “nosotros colectivo”.

La experiencia de un docente en el aula involucra todos los sentidos, pero en especial la mirada y la escucha atenta serán dos puntos centrales para su actividad. Mirar al otro en su contexto será como acercarse a ese otro sin tocarlo y quedar fascinado de aquello que no muestra y que, por ocultar, nos incitará a buscar los pliegues más huidizos de la personalidad.

> *Pasé por varias escuelas hasta que finalmente llegué a donde actualmente estoy, una escuela ubicada en uno de los barrios de la ciudad donde los alumnos tienen situaciones muy diferentes y también conflictivas. Estoy con un grupo de chicos con los cuales empecé a trabajar el año pasado y he vivido muchas experiencias con ellos. Realmente me siento muy bien y como contaba en algunos encuentros de noveles los siento como “míos”, nos conocemos mutuamente, en su mayoría son varones por lo cual comparto charlas de fútbol, carreras etc. Sin lugar a dudas es un grupo que voy a extrañar.(Profesora de Educación Primaria Natalia Orlandini. Zapala)*

Del mismo modo, el sonido de la palabra ajena acercará mundos diversos y le pondrá sentido a aquello que se constituye como parte de la profesión docente: entender las diferencias, los distintos marcos geográficos y sociales en los que se despliega la vida de nuestros alumnos y de sus familias. Escuchar al otro es

comprometerse en la tarea de modificar, desde el aula, las condiciones para que el alumno pueda apasionarse, muchas veces a pesar de sus circunstancias. También la palabra docente, en determinadas situaciones, se erige como una verdadera barrera contra las injusticias, más allá de ser el vehículo dador de sentido en el ámbito áulico.

Para iniciar nuestro recorrido en la búsqueda de lo singular y lo común en la experiencia de los docentes noveles tomaremos como punto de partida un recorte que involucra a la ciudad de Zapala dentro de la provincia de Neuquén, y las voces de docentes noveles de Leandro N. Alem, en la provincia de Misiones.

El nombre Zapala deriva del vocablo mapuche "Chapadla" que quiere decir "pantano muerto". Está ubicada en el centro de la provincia y a ciento ochenta y cinco kilómetros de Neuquén capital. Su nacimiento está asociado a la finalización de la Campaña del Desierto ya que en 1885 comienzan a llegar ganaderos que se asientan en las tierras que otrora habían pertenecido a los pueblos originarios.

Sin duda Zapala puede considerarse un claro símbolo inmigratorio porque concentra entre los treinta y cinco mil habitantes gran cantidad de extranjeros de diversas latitudes.

Esta ciudad cuenta con una única institución de formación docente, el ISFD Nº13 que tiene los profesorados para nivel inicial y escuela primaria. La mayoría de las escuelas rurales de la provincia pertenecen a su entorno.

El ISFD Nº13 es uno de los institutos designados por la provincia de Neuquén para desarrollar la experiencia de acompañamiento. El equipo inicial, integrado

por las profesoras Claudia Boetto, Lorena Cancino y Gabriela Quiroga, trabajó con docentes principiantes de cuatro escuelas urbanas de la ciudad de Zapala y siete del contexto rural con gran presencia de población mapuche (Mallín de los Caballos, Los Alazanes, Las Cortaderas, Lonco Luán, Fundación Hue Ché, Las Coloradas, Colipilli Abajo).

En sus inicios, en 1926, lo que es hoy Leandro N. Alem en la provincia de Misiones se llamaba Colonia Mecking, el apellido de una de los primeros habitantes europeos. El cambio de nombre está vinculado al creador del partido que en ese entonces gobernaba el país, la Unión Cívica Radical. A través de la Ley Provincial N º 200 del año 1964 Leandro N. Alem se convierte en ciudad. Hoy en día, el Departamento que lleva el nombre de la ciudad cuenta con siete Municipios. Allí la Escuela Normal Superior Nº 1, Domingo Faustino Sarmiento forma maestras y maestros para el primero y el segundo ciclo de la EGB.

Es esta una de las cuatro instituciones de formación docente designadas por la Provincia para inaugurar el trabajo de acompañamiento, junto a las Escuelas Normales Superiores de San Ignacio, San Vicente, Colonia Wanda y Posadas, ciudad capital de la Provincia.

Las profesoras de la Escuela Normal de Leandro Alem, Amalia Ciamarra -directora de la institución- Raquel Ciabocco y Lilia Arndt, iniciaron la experiencia con 31 docentes de escuelas rurales y urbanas caracterizadas por tener “grados acoplados y plurigrados, a lo que se suma el bilingüismo como una característica significativa, bajos recursos económicos, familias numerosas, trabajo “golondrina” y trabajo infantil”. (Informe del Equipo Institucional de Acompañamiento a docentes noveles. Abril de 2007).

Para comenzar el recorrido por los testimonios de algunos docentes principiantes, nos parece significativo el de Tamara Borszcz, que participa de la experiencia de acompañamiento llevada adelante por el ISFD Nº 1 de Leandro N. Alem. Lo elegimos porque en él están representadas gran parte de las tensiones que experimenta un docente novel: el encuentro con las versiones que suelen ofrecer a los nuevos docentes otros con más años de trabajo sobre la escuela, los niños y la profesión; las normas explícitas e implícitas de las escuelas; la regulación administrativa del trabajo docente; el medio que se vive como hostil y la necesidad de socializar la experiencia como una manera de entender la profesión, de mejorarla y mejorar también la realidad educativa.

¿Cómo plasmar en una hoja en blanco tantas emociones, sentimientos, experiencias?

¿Cómo impregnar esta página en blanco con el intangible pero tan perceptible miedo a lo nuevo?

… Con esa sensación de un torrente que se eleva desde el estómago y aumenta su caudal hasta llegar a la garganta donde estalla y no permite emitir palabra, dirigía yo mis pasos temblorosos hacia mi nueva escuela, con 20 años de edad, título en mano, buen promedio, grandes presagios pero llena de incertidumbre, con la expectativa que conlleva lo nuevo, sensaciones que parecían capturarme entera y hacerme sentir diferente. Mis pasos vacilantes...la voz entrecortada... y, no sé por qué, la imposibilidad de hablar con un tono normal.

-Por fin llegué… el edificio amplio, gris, frío, quizás porque los niños estaban en clase y su ausencia daba al patio tal apariencia.

En el primer diálogo con la directora pude captar un panorama de lo que se avecinaba:

"- ¡Olvídate! ... lo que aprendiste, acá no sirve, ese conjunto de utopías mueren en la realidad. (...)" Tal descripción parecía alejarse tanto de lo que yo quería ser y de lo que me habían enseñado, ahora tendría que ser otra, ver cómo eran mis colegas y disfrazarme de otra maestra.

El nivel de comunicación que siguió no fue muy diferente. Todo lo que decía era frenado con un rotundo no, parecía que lo que yo pensaba o sabía no era valioso, que yo no estaba a la altura, simplemente tenía que acatar las órdenes que a veces eran frente a los mismos alumnos. (...)

Muchos de mis alumnos provenían de hogares humildes, familias destruidas, condiciones de vida precarias, algunos pasaban más tiempo en la calle que en sus casas.

Sumado a esto no había podido cobrar durante toda la suplencia, esta acotación no parece pertinente pero los que pasaron por una situación similar saben lo que la necesidad y la dependencia económica provoca, no contar con recursos económicos y estar frente a alumnos que lo notan. Algunos eran más grandes que yo en estatura y edad, parecía haberme bloqueado, miraba atónita como se desbarataban mis estrategias, me sorprendían, me superaban, me sentía un fracaso.

¿Renunciar? ¿Volver atrás? ¡Nunca! Era mi desafío, era mi prueba "derecho de piso". Mi familia me respaldaba, no podía retroceder y sabía que en el fondo yo tenía algo que ofrecer a mis alumnos.

Pasó el tiempo, tuve algunos logros pedagógicos menores y establecí vínculos fuertes con mis alumnos pero no creo haber sido lo que ellos necesitaban, porque no tuve la valentía de ser auténtica.

Al final de año en una reunión de la escuela la directora anunció: "- ¡nunca vi a una persona tan callada como Tamara!" ... a lo que yo sonreí tímidamente... pero luego pensé: yo no soy así, mis

amigos y familia saben que no soy así, ellos mismos me dicen que "hablo hasta por los codos".

¿Qué es lo que hace que en una institución no podamos ser nosotros mismos? Que guardemos lo que nos enseñaron y aprendimos en el baúl de la negación, porque no lo dejamos cobrar vida en la práctica, que nos hace ser ajenos hasta a nosotros mismos y en vez de innovar terminamos envueltos en rutinas.

Poco tiempo después me designaron otra escuela, ¡nuevamente EGB2! ¡no! ¡esto no es para mi! ¡No tengo carácter! pensé pero el cálido ambiente de aceptación, la fluidez en la comunicación, la valentía de admitir errores, la solidaridad de compartir ideas y escuchar propuestas me dieron la posibilidad de ser quien soy, de posicionarme en mi identidad y saber que sí tengo algo que ofrecer; los resultados fueron excelentes, tanto en lo pedagógico como en las relaciones vinculares con alumnos y colegas.

A veces me pongo a pensar ¿Cuántos docentes más están en la misma situación? Es por ello que agradezco que exista un espacio para docentes noveles que con tanto carisma y profesionalidad es coordinado por las profesoras que formaron gran parte de lo que somos y ahora regresan para respaldarnos, acompañarnos, brindarnos un marco en el que nos encontramos con personas que viven la misma realidad, donde los directores ven en nosotros como en un espejo lo mismo que vivieron; son situaciones en las que nos podemos ver en el otro, y juntos reflexionar sobre nuestra práctica, direccionarla hacia una mayor profesionalidad, no ideando recetas. Aprendemos a ver nuestra realidad desde otro punto de vista, aprendemos a ser nosotros mismos.

Tamara Borszcz
Docente Novel

En su relato, Tamara pone de relieve tres cuestiones: la gran carga emocional con que se enfrentó a su primer puesto de trabajo, su condición de joven-egresada-buena estudiante y las condiciones institucionales y contextuales de estas primeras experiencias.

Encontramos también que resuelve su texto contrastando realidades y vivencias: lo aprendido en el instituto de formación docente y la desvalorización/revalorización de esa formación, las condiciones de vida de sus alumnos y las propias condiciones materiales de ejercicio profesional, el contraste entre autonomía y sometimiento, entre trabajo impuesto y trabajo en equipo, las dificultades vividas como déficits en contraste con considerarlas constitutivas de la profesión docente.

Valiosas líneas las de Tamara para pensar lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo. Se trata de situaciones singulares en tanto irrepetibles, y típicas por ser situaciones puntuales que suceden en función de lógicas mucho más generales, tal como señala Patrick Rayou.

Cualquiera sea el nivel educativo, un docente novel se inserta en una estructura organizacional por la que ya transitó como estudiante. Esta primera experiencia de escolaridad ha sido reconocida por la investigación como de alto valor formativo, constituyendo los verdaderos inicios de la formación docente (Terhart, 1987).

A esa biografía escolar se agrega la inmersión en la situación escolar en los años del profesorado a través de diversas instancias académicas pero, fundamentalmente, durante el trayecto de formación práctica. La jerarquía institucional, los acuerdos de trabajo que priman en esta etapa son, principalmente, los de las instituciones formadoras. Allí los futuros maestros y profesores forjan el

sentido de la tarea, revisan los aspectos disciplinares, la gestión de la clase, las condiciones de vida y las modalidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos con los que aprenden a ser maestros o profesores.

Lo típico de cualquier inicio en la profesión docente es que este sistema de apoyo y sostén que se recibió en la formación inicial se redefine: el nuevo docente tiene responsabilidades asignadas por el Estado de mejoramiento de la situación educativa de una comunidad a partir de las que se conforman expectativas y exigencias de desempeño profesional muy distintas a las que se tienen con un estudiante en su etapa de formación práctica.

Así, estas expectativas pueden tomar formas singulares como las que relata Tamara: una normativización de sus actuaciones que acotan su creatividad profesional y promueven desvalorización y renuncia o un modo de ejercicio colaborativo, reflexivo y crítico.

Las condiciones materiales por las que atraviesan las familias de los alumnos, la posición de los padres ante la escolaridad de sus hijos aparecen ante el novel como otro desafío a su competencia profesional. ¿Puede esto ser considerado como típico? Quizás sí, en la larga historia de la escuela y la docencia, la interrogación por el sujeto educativo y el sentido de la escuela ha tomado diversas formas. La que nos plantea Tamara es la de las convicciones construidas, quizá en el ámbito del profesorado al que tanto valora en sus últimas líneas, sobre la importancia de la escuela frente a la fragilidad social y el empobrecimiento (Ghihlino y Lorenzo, 2005[2]). Respuesta singular que ella ensaya confrontándose con una versión de la tarea docente muy distante de la de su propia utopía de educadora.

2. Ghiglino, J; Lorenzo, M: Miradas de los docentes acerca de la diversidad cultural. En De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires. EUDEBA. 2005.

Esta utopía encuentra una oportunidad para materializarse en prácticas compartidas en la segunda escuela que la recibe como novel profesional. Se trata, en la experiencia de Tamara, de condiciones institucionales propicias para aprender a ser docente, para construir lo que Altet (2002) designa como pertenencia a un grupo social, el de los docentes, que comparten una ética, se responsabilizan de sus actos y se interesan por los resultados, afirmando la educabilidad de todos sus alumnos[3].

En esta búsqueda de lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo, sigamos leyendo relatos proporcionados por colegas del ISFD de Leandro N. Alem.

Escuela N° 12-Caá Yarí .L. N. Alem
Docente: Acuña Ängela Amalia
Antigüedad: 1 Año

RELATO DE "UNA HUMILDE PROFESIÓN"

El 4 de Septiembre cumplí mi primer año en la docencia. Comencé a trabajar con una gran suerte, en la paradisíaca Escuela N° 12 en Caá Yarí, de categoría B zona rural, que funciona en el turno de la mañana y está ubicada a unos 8 km de la ciudad de Leandro N. Alem.

Por bendición estoy a cargo de un primer grado, con una matrícula de diez alumnos.

3. Altet, M: Sens profesionnel des pratiques. Entrevue avec Arthur Marsolais et Julie Adam. Revue Vie pédagogique. Février/marz 2002.

Recuerdo mi primer día de clase... ¡Qué emoción! ¡un grado para mi! ¡un escritorio para mi! Siempre había soñado con esto...¡Qué hermosos niños! Caritas de rosas, ojos picarones, manitos curtidas por las tareas de la chacra en fin, hay tanto que decir de ellos... en otra ocasión.

Por mucho que ensayé lo que les diría, cómo comenzaría, qué iba a preguntarles...en ese momento ni me acordé lo que había ensayado, sólo les hablé con gran cariño, y tranquilidad...(de manera de que no se dieran cuenta lo nerviosa que estaba).

Ha pasado un año no recuerdo todas las palabras que hemos compartido...estaban tímidos y ansiosos (igual que yo).

Hablábamos de sus expectativas, de lo que ellos creían que iban a aprender en primer grado...la mayoría dijo..."En primer grado se aprende a leer y escribir (me acordé de que yo también pensé lo mismo cuando comencé primer grado).

Me dije: y yo ¿Qué voy a aprender?...

....

En muchas oportunidades dije: "Ouri, ¿qué hago? ¿qué me recomendás? Fulanito ¡no ve bien!...este niño solo copia la fecha, no presta atención, no distingue las vocales y ya estamos en la letra "l"...y Ouri (la Directora de la Esc.N° 12, así es como le gusta que la llamen) me decía:..."hacé así, trabajá así, probá esta estrategia o ésta...¿sabés qué?...preguntale a Norma, cómo ella trabajó con fulanito...o preguntale a María, ella tenía un caso así...

Entonces iba probando ésta y aquella estrategia, con resultados positivos en algunos casos y negativos en otros. Un día Ouri, nos llama a la dirección para comunicarnos (a Romina, Marlene y a mi) que nos había inscripto en un programa llamado "Acompañamiento a Docentes Noveles", que leyéramos la copia del

formulario y lo completáramos, ella se iba a encargar de acercarlo a la Escuela Normal, y que no nos preocupáramos porque ella nos acompañaría..."Por lo que leí -dijo-...está bueno asistir a estos encuentros, porque tengo entendido que nos servirá para buscar soluciones a los problemas que tenemos en las escuelas y que a veces, no sabemos cómo resolver..."

Nosotras, al principio no sabíamos más de lo que Auri nos había contado, pero sabíamos que contábamos con su apoyo...

Por suerte desde el primer encuentro hemos quedado satisfechas con las docentes coordinadoras: Amalia, Raquel y Poly ¡qué agradables profesionales! Con cuánto amor transmiten lo que saben, tanto es así que también lo trasmiten y contagian a otros docentes. Hemos aprendido tantas cosas de ellas, desde lo pedagógico hasta las relaciones interpersonales.

Aprendimos a entender que antes que todo somos personas, con fortalezas y debilidades, que debemos "poner el cuerpo" y el alma en lo que hacemos , que las relaciones personales son la base de todo éxito en la profesión, que el trabajar en equipo es la mejor manera de buscar y encontrar soluciones a los problemas, que aprendemos juntos. Todo lo que hacemos lo debemos hacer con AMOR Y RESPETO.

Todo lo aprendido lo estamos implementando en nuestra escuela de a poco con un buen acompañamiento de nuestra directora , ¡lo lograremos! Nunca debemos dejar de ser humildes, la sabiduría está resumida en este valor.

El texto de Ángela, además de lo ya dicho, pone de manifiesto algo que se repite en muchos de los relatos de quienes recuerdan sus primeros pasos en la docencia: el impacto que produce trabajar en una escuela rural[4] a la que concurren niños con trayectorias escolares a veces interrumpidas, a veces iniciadas tardíamente por las circunstancias de la vida familiar y personal (migraciones, grandes distancias entre los hogares y las escuelas). La sobreedad y la repitencia aparecen con frecuencia asociadas a estos contextos. Es también típico que el interés por los alumnos lleve al intento de profundizar diagnósticos de dificultades y a consultar con los docentes más expertos.

Encontramos en el relato de Ángela algo que debería ser característico en el funcionamiento de las escuelas, un ejercicio del rol directivo como el de Auri, la directora de la escuela Nº12, que asesora, brinda estrategias didácticas, promueve el intercambio con docentes más experimentados, evalúa logros, y alienta el desarrollo profesional estimulando a las docentes para que participen de las acciones de acompañamiento organizadas por el ISFD de la ciudad.

Martine Kherroubi investigó el vínculo de los directivos con los docentes noveles y las formas con que los caracterizan. La especialista, en una conferencia en la que presentó los resultados de esa investigación dictada en La Rioja en mayo de 2007, señalaba :

> *(…) La otra responsabilidad para los directores es saber que varios de los jóvenes van a encontrarse en situaciones difíciles. Los directores identifican tres perfiles cuando hablan de los nuevos docentes. Un perfil de docente en el que*

---

4. Para profundizar en esta cuestión recomendamos la lectura del volumen 3 de esta Serie: Iniciarse en la docencia en escuelas rurales de Mirta Lesma, Cristina Tripolloni, Juanita Ávila, Liliana Páez, María Isabel Canseco, María Ester Gil.

reconocen que van a tener pocas dificultades y que van a estar rápidamente muy presentes en la institución, que harán contacto inmediatamente con sus colegas, participando en reuniones y proyectos y que se olvidarán pronto de que son nuevos.
El segundo perfil, es el de aquellos docentes que tienen las dificultades habituales de todo nuevo en la institución. Reconocen que todos aquellos que inician su trabajan tienen dificultades o demandas consideradas normales con los alumnos y que hay que ayudarlos.
Una tercera categoría, son aquellos docentes que tienen dificultades importantes y que son más numerosos de lo que uno cree. Estos pueden convertirse en buenos docentes pensando que la formación o el acompañamiento pueden brindarles cosas concretas en la institución. En este esquema, vemos que todo pasa normalmente en el primer trimestre, cuando el director hace balances pedagógicos con los más jóvenes. Después toman cierta distancia entre los docentes noveles y ellos. Tratan de retirarle el rótulo de docentes nuevos.
Una de las grandes demandas de los jóvenes es la de sentirse tranquilizados sabiendo que las dificultades son normales. Cuando se trata de hablar de necesidades, creo como investigadora que es importante para los jóvenes saber si sus dificultades son normales o no. (M. Kherroubi 2007)[5].

La maestra Ángela y Auri, la directora de su escuela, trabajan en un contexto que en nada parece asemejarse a la de las escuelas del sur de Paris donde indagó M. Kherroubi. Sin embargo, aparecen en el relato de Angela contenidos tematizados por la especialista francesa a partir de su investigación: la directora acompaña a Ángela porque no desconoce las situaciones difíciles con las que se encuentra, la asesora, le brinda contención institucional y le propone ámbitos de profesionalización como el Proyecto de Acompañamiento del ISFD N*1.

5. Los galicismos presentes en las construcciones gramaticales se deben a que se trata de la transcripción del audio del interpréte de la conferencia.



Hay algo que va apareciendo como típico de la acción de acompañamiento a los maestros y profesores principiantes y que el relato a Ángela confirma, allí donde las instituciones formadoras hacen visible la singular situación de los noveles a través de su propuesta de acompañamiento, aparece un estilo de ejercicio del rol directivo que concibe los problemas de la práctica como inherentes a la profesión y a ésta como una construcción paulatina que se da en un proceso sostenido.

Siguiendo con las experiencias en el espacio de la provincia de Misiones, analizaremos la de Romina Papasoglu quien se recibió en marzo de 2005 y pasó a trabajar en un colegio privado. Es interesante observar cómo Romina comienza caracterizando sus problemas con uno de los que podríamos considerar como típico del docente principiante: la disciplina de sus alumnos.

> *En Mayo, del mismo año, una hermana Mariana me llama para trabajar en el colegio Mariano de Oberá…¡Qué alegría!*
> *Mi primera experiencia como maestra fue en un 3er grado numeroso y dinámico.*
> *Eran 35 alumnos hiperactivos, muy motivados y con muy mala conducta. Me costaba mantener la disciplina, probaba con todas las estrategias que tenía pero esto no funcionaba, ellos se portaban cada vez peor y no quería molestar a la hermana, todos los días, con mis alumnos.*
> *Luego probé con "El premio": consistía en pegar en el cuaderno del alumno que mejor se comportó ,una estrellita dorada, junto a la frase "hoy te portaste genial". ¡Qué conmoción causaron mis estrellitas! Todos querían tener una en sus cuadernos. Además hablé con los papás y ellos también les exigían a sus hijos que lleven una estrellita a la casa. Una vez por semana las contábamos y el tenía más estrellitas era premiado con una figurita. Por fin había paz en mi grado y eso se notó en todo el colegio.*

> *Así fue pasando el año, mis alumnos me dieron tristezas, pero también muchas alegrías que siempre voy a llevar en el corazón.*
> *Fue un año de mucho trabajo, en el que aprendí que el amor y el buen trato dan mejores resultados que los castigos, desde este espacio de acompañamiento junto a los colegas.*

La cuestión de la disciplina aparece en las investigaciones del campo como una de las problemáticas centrales que vive el docente principiante. Francisco Imbernón (1994) en ya su clásica obra **La Formación del Profesorado** cita trabajos de la década del ‘80 en el marco de la OCDE , en los que se afirma que “los problemas más usuales con que se encuentran los profesores noveles en la actividad docente son, en orden de importancia: a) Disciplina en el aula b) Tratamiento de las diferencias individuales en el aula (…) d) Cómo enfocar el trato con los padres e) Cómo motivar a los alumnos.....

A mucha distancia de tiempo y espacio, en su informe **Reconstrucción del proceso formativo recorrido desde el Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles**, el equipo del ISFD de Leandro Alem señala que las preocupaciones recurrentes de los docentes principiantes son la disciplina, atención a la diversidad, relación con los padres y búsqueda de un clima de aula que permita llevar adelante el proceso de enseñanza.

La solución que inventa Romina tiene que ver con esta habilidad de interpelar a los alumnos que todo docente necesita ir construyendo y que Perrenoud denomina “habilidades de orden conativo”.

Las próximas voces provendrán de Zapala y sus alrededores y nos servirán no solo para verificar que las dificultades suelen ser las mismas sino para observar que cada zona recorta problemas específicos y posibilita soluciones creativas y apropiadas dentro de sus límites.

Cecilia Gramajo escribió, ante nuestro requerimiento, parte de su experiencia de iniciación:

> *Hoy puedo responder sin temor alguno, porque aquí he compartido con mis compañeros "noveles" y ellos me han hecho ver que las dificultades que muchas veces se me presentaron no sólo me pasaban a mí.*
> *Ellos han relatado sus experiencias, muchas similares a las mías. Ahora estoy como más confiada, siento que tengo el apoyo que necesitaba.*
> *Cuando yo accedo al primer cargo, es como algo esperado, es decir, que cuando yo me recibí sabía que esto iba a suceder; mi profesión me garantizaba el trabajo.*
> *Yo lo sentí como el inicio de mi profesión.*
> *Anécdotas para agregar: los viajes a dedo fueron como un desafío.*

En este breve párrafo de la carta de Cecilia se condensan varias de las expectativas y los temores que un docente novel lleva consigo en sus inicios. La circulación de la palabra entre pares pone de manifiesto las experiencias comunes y sus dificultades; al mismo tiempo, ese ejercicio de compartir los sentimientos, que a veces se manifiestan de manera positiva como exaltación de alegría y otras como pura negatividad o frustración, hace posible encontrarse con uno mismo en la mirada del otro, en la experiencia en común. Otro tema que se pone de manifiesto en el fragmento consiste en apropiarse, con el primer trabajo, de aquello que podemos denominar **el ser profesional**, aquello que no sólo le permite acceder al primer empleo sino que lo constituye desde un lugar donde la toma de la palabra será esencial. Cecilia lo manifiesta explícitamente como el inicio de un camino "Yo lo sentí como el inicio de mi profesión".

La anécdota sobre el "viaje a dedo" que se narra brevemente en el escrito habla de las condiciones laborales de los docentes en algunas localidades lejanas de los centros más urbanizados. También habla de una realidad que constituye una de

las riquezas del sistema educativo de nuestro país, en el vasto paisaje despoblado de muchas regiones, la presencia de una escuela y de los docentes es casi la única presencia material y simbólica del derecho a la educación.

Otro momento interesante en nuestro recorrido por las experiencias de docentes noveles de la ciudad de Zapala se presenta en el caso del recorrido laboral de Cristina Quidel, que narra los diversos estadios de la tarea docente y, con ello, la diversidad de experiencias vividas. Esta singularidad de la experiencia de Cristina da cuenta de un fenómeno que vuelve a cobrar importancia en la elección de la profesión docente, la vocación por lo social, la solidaridad con los más postergados. Para la narradora esta experiencia con adultos y las discusiones con sus compañeros docentes fueron fundamentales para su formación.

(...) quiero contar a modo de respuesta en la carta que personalmente empecé como docente antes de haber cursado y terminado mi carrera en sí.

Comencé en el año 1994 a trabajar con un grupo de adultos en Comunidades Mapuches del departamento Catan-Lil en la provincia del Neuquén. El trabajo consistía en armar talleres con distintos trabajos de huertas comunitarias, corte y confección, tejido, educación sexual y con mucho hincapié en la organización comunitaria y el rol de la mujer mapuche o campesina (género). Muchas veces coordiné los primeros encuentros de mujeres en los que las temáticas eran elegidas por ellas y con el tiempo los encuentros fueron coordinados por ellas. El grupo de compañeros con el que me tocó trabajar era muy importante para mí porque eran punto de apoyo, aunque

muchas veces de críticas. Era un grupo interdisciplinario y compartíamos espacios de clases y encuentros. Aclaro que los destinatarios eran todos adultos. Bueno, es largo de contar pero fue una experiencia maravillosa que marcó mi formación como educadora.

Luego estudié y terminé en el I.F.D. Nº 13 de Zapala (2006) y mi primera inserción fue en 6º grado en la escuela Nº 88 de mi localidad, Las Coloradas. A pesar de que tenía muchos deseos de dar clases, porque reconozco que ,gracias a Dios, es la profesión que me gusta y no se compara con otras, ese día cuando me llamaron para cubrir esa suplencia tuve una mezcla de sensaciones, mucha emoción, ansiedad y un gran compromiso ya que a la mayoría de esos chicos y a esos padres los conocía de otros espacios. Conclusión: muy linda experiencia y mucha experiencia. Luego seguí cubriendo suplencias en otros grados en la misma escuela.

Y al final me animé a tomar una suplencia en una escuela albergue a muchos kilómetros de mi casa y para colmo "grado múltiple". Esta vez no fue tan fácil o relajado el momento pero muy diferente y productivo con respecto a los anteriores. Hoy estoy en otro rol, cubriendo una suplencia y como directora, otra experiencia larga de contar.

Será para la próxima.

Un abrazo fuerte.

A través de todos estos relatos se confirma una antigua certeza, los niños y adolescentes que viven mayores problemáticas socioeducativas viven también mucha exigencia vincular ante el cambio constante de sus maestros y directivos.

Soy Virginia Andrea Morales, tengo 23 años. Docente de plástica en nivel primario.

Mi primera suplencia fue en Mariano Moreno (Covunco Centro), en la escuela Nº 36, en junio del 2.007. En pleno invierno, se me pasó el colectivo y me puse a " hacer dedo", hasta que por fin llegué a la escuela y no había clases por falta de gas. Caminé hasta la casa de la directora que queda a un kilómetro. Llegué a la casa y golpeé hasta que atendió. Me preguntó que se me ofrecía. "Soy la suplente de plástica y quería saber ¿Qué pasó hoy?", (...) desde ese junio hasta diciembre del mismo año tuve suplencias. Terminaba una y me llamaban para otra. Mi hijo de tan solo un año y medio se quedó en el campo con el padre y yo me vine a la casa de una tía. Viajaba los fines de semana al campo, iba y volvía a dedo.

Este año, 2.008 vine a la elección de cargo y tomé una suplencia de un mes supuestamente. Es en la escuela Nº 185, en el turno tarde. Los chicos me recibieron bien pero con el paso del tiempo, empezaron ¿Hasta cuándo señorita vas a estar con nosotros? (...)

La escuela es amplia, dividida en sectores: primer ciclo, por un lado; segundo y tercero juntos. Los baños también se dividen en primer ciclo, por un lado; segundo y tercero por el otro. Tiene un espacio para música, un jardín anexo, con salas de cuatro y cinco años. Estamos situados detrás de la universidad del Comahue, sobre la ruta 40.

Lo más complicado para mí fue la planificación. Que el acompañamiento está bueno, porque al final a todos los docentes noveles nos costaba a la hora de planificar. Y lo bueno es que hacíamos catarsis.

Virginia Andrea Morales

Otra certeza, que en el caso de Virginia articula de modo epopéyico lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo, es que los docentes por lo general, se inician como reemplazantes temporarios de un colega (suplentes), con inestabilidad en los cargos y recorriendo las situaciones más difíciles de ejercicio profesional. Pero poco se sabe de la trascendencia que esto tiene en el ejercicio posterior de la profesión. ¿Cómo incidirá en el desempeño ulterior este conocimiento de realidades escolares tan desafiantes? ¿Qué riqueza aportará a la experiencia docente? Es posible pensar que se construyen saberes que merecen ser sistematizados y que el proceso de acompañamiento que llevan a cabo los ISFD representa una promesa en ese sentido.

Estos relatos fueron elegidos porque el significado personal de los primeros pasos en la docencia que nos presentaron sus autoras nos permitía ampliar la mirada hacia las condiciones, los contextos, tratando de ubicar en cada singularidad aquello que puede considerarse representativo de estas experiencias de iniciación. Pues la experiencia siempre es experiencia de alguien, de un sujeto que la trama de un modo inédito con su propia vida. Pero la experiencia docente es también social e histórica, por eso puede interpretarse en tanto " huellas, como memoria siempre significante, y en tanto horizontes, como proyectos siempre utópicos" (Cullen 2002).



Hacia la construcción de la identidad profesional docente

Literalmente poner el cuerpo en la tarea dialéctica entre enseñanza – transmisión – enseñanza y luego fijarla en la escritura nos permite detener el tiempo y preservar a la memoria del olvido. Además, también nos permite regresar, cuantas veces sea necesario a partir de la lectura, a la luminosidad de la experiencia ida y a reflexionar sobre el acto acabado. La huella de la experiencia funcionaría como una manera de volver al pasado y reordenarlo en pos de lo porvenir.

De esta manera, socializar la experiencia del docente novel apunta a registrar partes de una historia de vida y al mismo tiempo reflexionar sobre ella en un interjuego entre la identidad personal y la incipiente identidad profesional. Porque cuando la identidad profesional se está constituyendo, la identidad personal está fuertemente requerida, apelada por el mismo novel ante las situaciones tan desafiantes de los comienzos de la profesión. (Claude Leclerc 2006).

> *Cuando culminé mis estudios secundarios, si bien mis intenciones eran continuar estudiando alguna carrera relacionada con ingeniería, tuve que optar por estudiar profesorado en Biología ya que era una de las dos opciones existente en mi localidad, y debido a que mis posibilidades económicas no me permitían hacerlo en una universidad como yo lo deseaba.*
> *Si bien no era lo que yo pretendía siempre el camino de la docencia me gustaba porque compromete a todo ser humano de manera íntegra ya sea su intelecto, su afectividad, sus valores, su ser individual y social. (…) uno siempre procura seguir adelante, aunque a veces es complicado, más cuando hay que trabajar y estudiar al mismo tiempo, pero todo se soluciona cuando uno tiene los objetivos bien definidos, porque cuando uno sabe lo que quiere, sabe cuánto le cuesta entonces va planificando todo a su medida y aprovecha cada instante al máximo, no dejando escapar ni un solo segundo porque si se te escapa puede ser que lo pierdas y sea inmenso para el mañana. (Donato Agustín Kuris. Profesor novel de biología. Castelli. Provincia del Chaco).*

Cristopher Day (2007) nos propone otro análisis relacionado con la construcción de la identidad, la posibilidad de que el maestro o el profesor principiante se adapte a demandas externas y, por “conformidad estratégica” (Lacey 1977) adopte ciertos rasgos identitarios que cederán con el tiempo dando lugar a la invención de un estilo propio, a la emergencia de una identidad profesional singular. Donato, nuestro joven profesor chaqueño, parecería confirmar esta afirmación de Day en su relato.

> *A pesar de tantos obstáculos, todo se ha dado en mi vida a pasos agigantados. Por ello trato de practicar una paciencia impaciente, que sería un punto medio entre la tranquilidad e intranquilidad, es decir, no dejarse vencer por la paciencia porque sino caemos en los tradicionales discursos “todo tiene su tiempo” y nos ponemos a esperar que llegue ese momento, pero tampoco es bueno dejarse ganar por la impaciencia porque sino caemos en el activismo, hacemos las cosas sin pensar, sin meditar por lo tanto es imposible mejorar aquello que hacemos mal.*

(...) Y a veces, en esa ansiedad por demostrar que sabes, terminas siendo el único que hablas en el curso. Por ello, en las primeras clases me costó un poco adaptarme a lo que es el Plurigrado, Multigrado o Atención simultánea de grados (es un curso donde asisten -en un mismo salón- alumnos pertenecientes a distintos grados, en nuestro caso alumnos de EGB III: séptimo, octavo y noveno), debido a la escasa experiencia de estas situaciones y a que en cada curso se debe dar un tema diferente. Pero a medida que pasa el tiempo uno va haciendo praxis (reflexionar sobre la práctica) lo que ayuda a mejorar y desempeñarse con mayor soltura frente al aula.

(…) Por otro lado, como es mi primera experiencia frente a un curso todo lo que fui realizando fue como una prueba piloto.
(…) Siempre pretendo que ellos se den cuenta que tienen las mismas posibilidades de estudiar que cualquier otro chico y ser alguien en sus vidas, no alguien con un nombre y apellido famoso, que no está demás, pero lo que deseo es que ese alguien sea capaz de poder tomar sus propias decisiones, sin dejarse manipular por otro, porque cada uno es un ser individual pero con derechos y obligaciones para poder convivir de forma colectiva. (…)

Escribir el registro de una experiencia como la de los inicios en la profesión docente implicaría varias operaciones simultáneas: tomar la palabra para describir dicha experiencia, dejar testimonio del acto y, al mismo tiempo evaluarlo, además de permitir el debate con otras narraciones escritas u orales. De hecho esta posibilidad de inscribir la palabra en un ámbito mayor como la comunidad docente y, en una visión ampliada, la sociedad en su conjunto, posibilitaría hacer circular la experiencia y acercar otras al ámbito del debate.

Roland Barthes en el texto “Diez razones para escribir”, cita dos razones que nos parecen productivas para nuestras reflexiones. *Escribo “para ser reconocido, gratificado, amado, discutido, confirmado” y también escribo “para produ-*

cir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas, apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos". Ambos enunciados pueden, perfectamente, leerse como parte de la cotidianeidad de la vida docente. Sobre el primer postulado la referencia obligada es el espacio del aula, la mirada y la palabra del alumno que nos observa, nos discute y al mismo tiempo nos reconoce. Además del aula, tomamos como referente el espacio más amplio de la escuela donde habitan colegas y directivos que también nos miran, nos discuten y nos reconocen (aun cuando nos critiquen); en fin, en todo espacio social siempre habrá alguien que nos mire y nos confirme. Valga en este caso el uso del plural incluyente ya que hablamos de comunidad y de registro de experiencias socializadas. En cuanto al segundo postulado expuesto por Barthes creemos que ancla de lleno en la tema de la transformación y en la profesión docente como dadora de mundos, de sentidos nuevos, que muchas veces van a contramano del sentido común o de aquello que no pocos adoptan como el "buen sentido".

Otro escritor, en este caso argentino e hijo de inmigrantes, quien fue maestro en escuelas primarias de diferentes puntos del país durante más de treinta años, escribió en su novela *Si hubiéramos vivido aquí* una serie de consejos que le da el personaje Testuzza al narrador cuando éste va por primera vez a la tierra de sus padres, una Calabria agreste y voluptuosa. Los consejos de Testuzza se pueden leer como una suerte de *arte poética* para realizar con pasión y acertadamente la práctica de la escritura literaria y dejar testimonio de una estirpe, la familia perdida del narrador. En ese especie de catálogo, Roberto Raschella, describe en los treinta consejos enunciados la naturaleza y la mecánica propia de la escritura. Nosotros nos apropiaremos de sólo tres, aquellos que consideramos pertinentes para describir la relación que entabla la escritura y la identidad docente. El primero dice "Tu buen gusto se verá en la mezcla"; el siguiente "Siempre estarás en crisis" y por último "Estudia la tradición, y al recordar inventa".

En el primero, la mezcla de lenguas delinea la aceptación del "otro" diferente. El segundo elegido, pone en circulación la angustia de aquello que aparece como huidizo y que es el eje de nuestra tarea: el arte de enseñar y la transmisión del conocimiento. El último consejo del viejo Testuzza al viajero que va en busca de su identidad es de suma importancia para comprender el proceso de construcción de la identidad docente desde la condición misma de principiante, ya que opera mirando el pasado pero, al mismo tiempo, apostando a la creación, a lo nuevo.

En ese choque entre pasado y creación se va a instalar la trama donde se entretejen la identidad profesional con la identidad persona. Patricia de la Fuente, referente del Proyecto de Acompañamiento de la Provincia de la Rioja, reflexiona en este sentido:

> *...Es muy interesante hablar de los tiempos. Pienso en los docentes noveles. Creo, que al igual que pasa en otras provincias, los noveles aquí en La Rioja, son jóvenes recién egresados del sistema. De otra generación, muy diferente a la mía. Tan diferente a los profesores que los formaron. ¿Qué abarca el "presente"? ¿De qué manera nos conectamos con ellos para trabajar pedagógicamente? Para reflexionar, para pensar juntos lo que nos pasa en el trabajo docente... Si desde lo generacional (por expresarlo de alguna manera) hay tantas pero tantas diferencias..." (Foro aula virtual).*

Tal como señala Pilar Mingorance (2001) al iniciar su profesión los docentes tienen dudas sobre su capacidad para ayudar a que cada uno de sus alumnos aprendan, buscan respuestas adecuadas (no sin ansiedades y sentimientos de culpa), y pueden caer en el riesgo de los refugios técnicos y abandono de ideales pedagógicos. De ahí, señala la autora, el valor de mirarse en contexto, de ver la propia historia de vida y *"la narración es el vehículo que capta la forma de autoconocimiento del profesor y transporta el significado personal en un orden temporal."*

En el capítulo "Las narrativas biográficas" del libro de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández *La investigación biográfico-narrativa en educación*, los autores postulan que "las estructuras narrativas constituyen el marco por el que los humanos dotan de sentido a su mundo" y por consiguiente "la narrativa tiene *dos grandes funciones*: a) provee formas de interpretación, y b) proporciona guías para la acción". Dos funciones sustantivas para el proceso de construcción de la identidad profesional pues narrar su experiencia es una forma de organizar el conocimiento de la profesión y del contexto, y al mismo tiempo, de proyectarse a futuro a partir de los sentidos que el relato asigne a esa experiencia.

> *"El tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal".Paul Ricoeur*[1]

Ahora bien, si cada relato narrativo individual forma parte de una determinada comunidad de lenguaje y de pautas culturales afines, ese relato circulará y se dotará de sentido inmerso en las pautas de la comunidad receptora. De esta manera el relato individual se constituirá como parte de un relato mayor, el relato de la comunidad docente.

Walter Benjamin propone una hermosa caracterización del narrador y su función social en su escrito de 1936 "El narrador" y lo expresa de la siguiente manera: "El gran narrador siempre tendrá sus raíces en el pueblo, y sobre todo en sus artesanos...El primer narrador verdadero fue y será el contador de cuentos o leyendas. Cuando el consejo era preciado, la leyenda lo conocía, y cuan-

1. Tiempo y narración I, configuración del tiempo en el relato histórico; Tiempo y narración II, configuración del tiempo en el relato de ficción y Tiempo y narración III, el tiempo narrado.

do el apremio era máximo, su ayuda era la más cercana.” Para concluir dice Benjamin: “Podemos ir más lejos y preguntarnos si la relación del narrador con su material, la vida humana, no es de por sí una relación artesanal. Si su tarea no consiste, precisamente, en elaborar las materias primas de la experiencia, la propia y la ajena, de forma sólida, útil y única”.

Narrar la experiencia para un docente novel, posibilita no sólo ordenar la experiencia en un relato y en un tiempo como dijimos más arriba, sino también abordar la problemática de la identidad docente. Representarse a sí mismo en la tarea cotidiana, en el intento por comprender y compartir pautas, valores, conflictos y soluciones con otros colegas, en la voluntad de insertarse de alguna manera en la diversidad de experiencias que conformarían un relato coral de las acciones y de la situación de una determinada institución en un tiempo acotado.

En la narración de la experiencia docente, en especial en lo que hace a la práctica de noveles, se podrían observar tanto la búsqueda de las acciones adecuadas a la práctica como la continua evaluación de las mismas. Resulta, en suma, eficaz para explorar aquellos acontecimientos que van constituyendo la propia identidad profesional.

Una formadora respondiendo a la pregunta *¿qué podría decirte para el camino?* enuncia desde una primera persona narrativa y de manera condensada varias cuestiones sobre el legado experiencial:

> *Pensar en docentes noveles me retrotrae a mi propia vivencia como "docente novel". Y me pregunto... ¿que hubieran podido decirme los otros? Recuerdo que "aquello" que más me "dijo" fue la propia escuela. Me viene a la memoria imágenes de esa primer mañana como maestra; el primer timbre para el recreo; la primer mateada en un recreo; la primera vez que me animé a opinar... y muchas otras primeras veces....*

> *Por supuesto que también aprendí de mis pares, de los alumnos, de los padres, de las lecturas....*
> *En definitiva, siento, a la distancia, que aprendí muchísimo en esos primeros años, pero que sobre todo aprendí aquello que estaba "dispuesta" a aprender.*
> *Por eso, desde la otra vereda, desde el lugar de acompañante creo que podría decir aquello que el "novato" quiere escuchar; y que esa respuesta podemos tamizarla para sumar deseos, interés, búsqueda, utopia, ganas por el trabajo docente. Emilse Libertad Van Der (Foro aula virtual).*

El proceso de acompañamiento a los docentes principiantes recupera el valor de los relatos en todos sus dispositivos: en los talleres de análisis de las prácticas, en los ateneos y seminarios didácticos disciplinares, en las situaciones de coobservación. Porque el relato permite singularizar los problemas, los contextos y las necesidades de formación pues *"el desarrollo profesional no es un estado de maestría al que se acceda a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión, sino que es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción..."*[2] *(...) que se han ido construyendo desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia...en relación con profesores significativos que se tuvieron", (...) es dinámico "...porque se trata de un estado nunca acabado sino en reconstrucción continua, influido por bastantes más factores que las acciones formativas.."se trata de un avance hacia el sí-mismo profesional que se sustancia en el relato de la experiencia".* El **contexto** *"nos permite penetrar en el universo de relaciones culturales de los grupos de socialización profesional en los que ha transcurrido la historia de vida del profesor, ofreciéndonos una comprensión*

2. En el apartado "Narrativas biográficas" del libro ya mencionado *La investigación biográfico-narrativa en educación.*

de las condiciones sociales que afectan al comportamiento individual, al tiempo que nos sirve de contrapunto a informaciones externas más amplias sobre los procesos educativos, facilitando la visión interna del profesor protagonista." Por último, sobre la perspectiva ***integral*** *afirman que "confluyen en un todo global, inseparable, los aspectos de evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva/familiar y vida socio-profesional), mutuamente influyentes, que configuran la estructura individual de vida del sujeto".(Bolivar y otros)*

La intervención de Emilse tiene un primer objetivo que podríamos centrar en este postulado: la adquisición de la experiencia se logra a partir de la práctica dentro de la institución. Luego, o mejor de manera simultánea, la constitución de un docente se completa con los diversos discursos de los otros, llámense colegas, alumnos, directivos, etc. Discursos que circulan dentro y fuera de la institución y que constituyen lo que podemos denominar "el sujeto docente".

El escritor húngaro Sándor Márai escribió en uno de sus relatos autobiográficos que las únicas patrias del escritor la constituyen la infancia y la lengua. Nos referimos al autor de *Confesiones de un burgués* que exiliado por más de cuarenta años siguió escribiendo siempre en su propia lengua y recordando su pasado, y en especial la infancia como el motor de su literatura. Creemos que para un docente novel escribir la práctica significaría poder agenciarse de algo constitutivo de la identidad profesional, una lengua adecuada para expresar la experiencia y para participar de manera decidida y con voz propia del amplio territorio de la enseñanza.

UNA HISTORIA DE AMOR

Esta historia comenzó hace mucho, pero como las buenas historias de amor tuvo suspenso, búsquedas, encuentros y desencuentros. La Historia siempre fue mi amor, pero no así la docencia. Cuando estaba en quinto año, como muchos decidí seguir una carrera, todos daban por descontados que seguiría el profesorado de Historia, pero no, los sorprendí a todos y me incline por licenciatura en Estadística. ¿Por qué? La docencia me parecía monótona, (aclaro tuve excelentes profesores de historias) pero por sobre todo yo creía que no iba a servir: cómo yo podía transmitir mi amor por la historia a otros. Mi affaire con las matemáticas no duró mucho, al siguiente año me cambié de carrera pero no, no busqué a mi gran amor. Comencé a estudiar licenciatura en Comunicación Social. Me fue bien y a ella le debo mi reencuentro con mi pasión. Unas de las materias de la carrera es Historia Argentina y Latinoamericana. Luego de rendirla correctamente me hice ayudante alumna de la cátedra y me di cuenta que extrañaba muchísimo a la Historia y además que no era tan mala en la "docencia" (reconozco que este primer encuentro fue un simple coqueteo).

Lo pensé, es verdad, no fue una decisión apresurada y decidí entregarme por completo a ella. Me anoté en el profesorado de Historia en el IES 29 "Galileo Galilei". En los primeros dos años y medio me acompañó en el viaje mi hermana (razones que no vienen al caso hicieron que tuviera que dejar la carrera). Las materias que se dictaban me gustaban, al principio estaba recelosa de las pedagógicas pero lentamente me fueron seduciendo. Pero una sombra se posaba en mi corazón que me decía constantemente: "¿seré buena en esto, podré hacerlo bien?". Ser una docente mediocre no me convencía.

Cuando estaba en tercer año se presentó la ocasión de participar en el programa nacional "Aprender-enseñando", que me dio la oportunidad de conocer a los adolescentes y de tener mi primer encuentro con la escuela secundaria, muchos años después de salir de ella como alumna. Pero si bien agradezco el valor que tuvo y tiene en mi formación, no era

como estar delante de una clase y mis miedos todavía me perseguían.

Y llegó el taller de residencia. El mes previo me inundaron la angustia, los nervios y los temores. Para hacerlo sencillo, el segundo día de observación la profesora fue requerida en dirección, me preguntó si podía cuidar a los chicos 5 minutos que se transformaron en las 2 horas cátedras que duraba la clase, imagínense viernes las dos últimas horas de un noveno año de más de 30 alumnos. Sobreviví, pero no me dejó tranquila la experiencia (buena debo reconocerlo temblé como media hora después que salí del aula). Pude entretenerlos pero la pregunta todavía retumbaba en mis oídos, ¿podré enseñar? Y llegó el momento de dar mi primera clase y me paré delante del curso y la sensación más placentera recorrió cada célula de mi cuerpo, que me decía me confirmaba que ese era mi lugar. Me recibí, no podía creerlo después de tantas idas y venidas había encontrado mi lugar.

A los días de registrar mi título en el ministerio me llaman para un reemplazo en una escuela secundaria privada. Y a los dos meses me llaman para un reemplazo en la misma escuela donde había hecho la residencia, y no he parado de trabajar desde ese momento, hace ya un año. Tengo la suerte de tener cerca mío a muy valiosas personas, en lo profesional y en lo personal: mi amigo Gustavo, con él hicimos el profesorado y compartimos horas de charlas donde hablamos sobre nuestras dudas y nuestros logros; profesores de la escuela que me brindan consejos y muy gratos momentos, Ana y Alejandra profesoras del IES29, que siempre están ahí cuando necesito.

Como en toda relación hay momentos difíciles. No todo es rosa. Y creo que es bueno, continuamente se me plantea desafíos que hacen que nada sea monótono. Estoy muy feliz, no sólo hago lo que me gusta además me pagan. Si me preguntan si soy una buena docente, sinceramente les tengo que decir que no sé, lo que tengo en claro es que hago el mayor esfuerzo para serlo, que es un trabajo continuo y muy satisfactorio.

No me gustaría terminar diciendo y vivieron felices y comieron perdices porque esta es una historia de amor que no termina, que sigue creciendo a cada paso y que se va fortaleciendo con el tiempo.

Verónica Nowichi

Bibliografía

ALTET, M.(2002): *Sens profesionnel des pratiques. Entrevista*. Revue "Vie pédagogique" febrier/mars

ALTET, M. (2005): "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas" en Paquay, Altet, Perrenoud (coordinadores). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México.FCE.

AA.VV.(2001): *La función docente*. Madrid. Síntesis Educación. Carlos Marcelo Editor.

BARTHES, R (2003): "Diez razones para escribir"en *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona Paidós.

BENJAMIN, W (1998): "El narrador", en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ. M.(2001): *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid. Editorial La Muralla.

CULLEN, C .(2004): Prólogo a *Historias de inicios y desafíos*. Buenos Aires. Paidós.

DAY, C. (2007): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea.

GELIN, D.; RAYOU, P.; RIA, L. (2007) *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris. Armand Colin

GHIGLINO, J.; LORENZO, M. (2005): Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural. En Neufeld, M.R. y Thisted, J.A.(comps.) *De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. EUDEBA.

Imbernón, F. (1994): La formación del profesorado. Barcelona. Paidós.

ISP N~2 "Joaquín V. González"(2007): *Acompañamiento a Docentes Noveles. DES. Provincia de Santa Fe.*

LECLER, C. (2006): *L' enseignance ou comment dire le déplacement?* IUFM de Créteil. Laboratoire CIVIIC

LIBENDINSKY. M. (1999): *La innovación didáctica emergente*. Buenos Aires. Paidós.

MARAI, S. (2004): *Confesiones de un burgués*. Barcelona. Salamandra.
MARCELO GARCÍA, C. (1999): *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 19. Formación Docente. Enero/Abril.
PERRENOUD, Ph.(2005) Op. Cit.
RASCHELLA, R. (1998): *Si hubiéramos vivido aquí*. Buenos Aires. Losada
RICOER, P. (1996): *Tiempo y narración tomo I*. México. Siglo XXI.
ROCKWELL, Elsie (comp) (1995): *La escuela cotidiana*. México. FCE.
TERHART, E. (1987): Formas de saber pedagógico y acción educativa o ?Qué es lo que forma en la formación del profesorado?. Revista de Educación Nro. 284. Madrid.
VERA GODOY, R. (1985): Orientaciones básicas de los talleres de Educadores. Santiago de Chile. Mimeo.

Narrativas docentes

Acuña Angela Amalia
Borszcz, Tamara
Casal Miriam Elizabeth
De La Fuente, Patricia
Estrada Carmen Rosa
Gramajo Cecilia
Kuris, Donato Agustín
Morales, Virginia Andrea
Nowichi, Verónica
Orlandi, Natalia
Papasoglu, Romina
Quidel Cristina
Van Derr, Emilce Libertad

Notas